Renforcer le comportement positif dans les écoles albertaines

une méthode appliquée à l'échelle de la classe





Renforcer le comportement positif dans les écoles albertaines

une méthode appliquée à l'échelle de la classe

Données de catalogage avant publication (Alberta Education)

Alberta. Alberta Education. Direction de l'éducation française.
Renforcer le comportement positif dans les écoles albertaines : une méthode appliquée à l'échelle de la classe.

Cette publication est aussi disponible en ligne : <http://education.alberta.ca/francais/admin/speced.aspx>.

Version anglaise : Supporting positive behaviour in Alberta schools: a classroom approach

ISBN 978-0-7785-7533-7

1. Modification du comportement -- Alberta. 2. Discipline scolaire -- Alberta.
3. Classes (Éducation) – Conduite – Alberta. I. Title.

LB 1060.2 A333 2009 153.85

Pour obtenir de plus amples renseignements, veuillez communiquer avec :

Direction de l'éducation française
Édifice 44 Capital Boulevard, 9e étage
10044, 108e Rue N.-O.
Edmonton (Alberta) Canada T5J 5E6
Téléphone : 780-427-2940 à Edmonton ou sans frais en Alberta en composant le 310–0000
Télécopieur : 780-422-1947

Ce document s'adresse principalement aux groupes suivants :

Enseignants	✓
Personnel administratif	✓
Consultants en comportement	✓
Autre personnel de l'école	✓



Une version PDF de ce guide est accessible sur le site Web d'Alberta Education à l'adresse <http://education.alberta.ca/francais/admin/speced.aspx>.



Vous pouvez en acheter des exemplaires auprès du Learning Resources Centre. Commandez en ligne à l'adresse <http://www.lrc.education.gov.ab.ca/> ou par téléphone au 780-427–5775.

Remarque : plusieurs sites Web sont mentionnés dans ce guide. Ces sites sont proposés à titre de service uniquement, pour vous aider à trouver des idées pouvant être utiles pour l'enseignement et l'apprentissage. Toutes les adresses des sites Web ont été vérifiées et étaient exactes au moment de mettre sous presse, mais il revient à l'utilisateur d'en valider l'exactitude au moment de les utiliser.

Table des matières

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

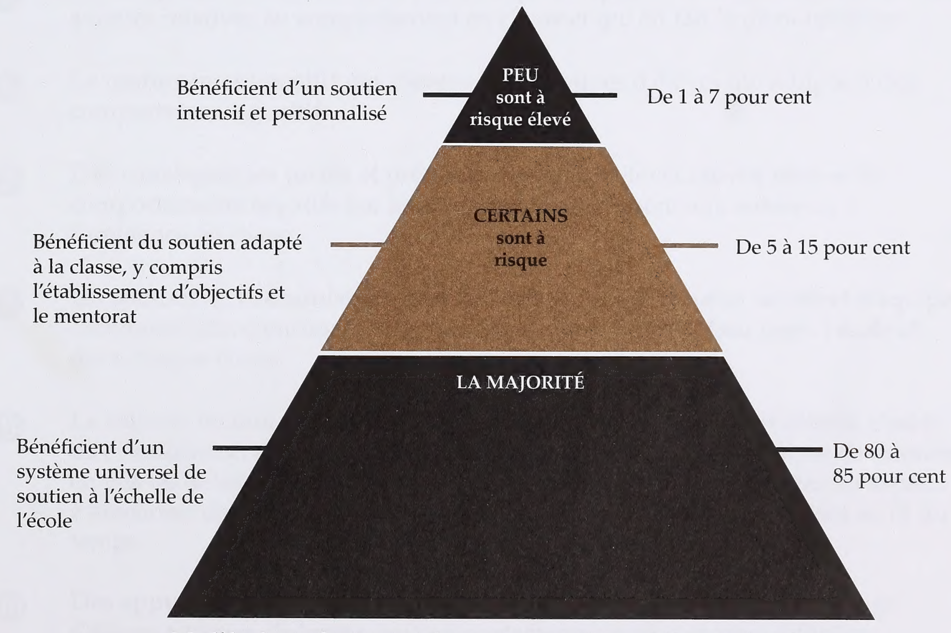
Introduction

S'inspirant de la recherche et des pratiques exemplaires actuelles, cette deuxième partie de la ressource en trois parties, intitulée *Renforcer le comportement positif dans les écoles albertaines*, propose de l'information et des stratégies pour enseigner, favoriser et renforcer le comportement positif en classe.

Cette approche proactive en matière de gestion de la classe offre aux enseignants des stratégies efficaces pour améliorer les comportements des élèves dans leurs classes. Elle vise à favoriser la réussite scolaire et un développement social sain chez les élèves dans un milieu d'apprentissage sécuritaire et positif.

Les difficultés de comportement dans une classe peuvent nuire à l'apprentissage, à l'enseignement et au climat de la classe. Une gestion efficace de la classe crée et favorise un environnement d'apprentissage prévisible où les relations entre les élèves et les enseignants sont positives, où les élèves sont disposés à apprendre et les enseignants capables d'enseigner.

Le modèle pyramidal présenté ci-dessous illustre les difficultés de comportement chez une population scolaire typique. Les études montrent que 80 à 85 pour cent des élèves répondent généralement aux attentes de l'école en matière de comportement. Entre 5 et 15 pour cent ne répondent pas à ces attentes. De 1 à 7 pour cent ont des troubles de comportement graves qui les empêchent de se conformer aux exigences en matière de comportement, en l'absence d'interventions intensives et personnalisées.



Modèle de renforcement du comportement positif en trois paliers

Les trois paliers de ce modèle représentent un continuum d'interventions de plus en plus soutenues qui correspondent à la réceptivité des élèves.

- Tous les élèves bénéficieront d'un **système universel** d'interventions et, chez 80 à 85 pour cent d'entre eux, ces appuis seront suffisants pour qu'ils adoptent un comportement positif.
- D'autres **interventions ciblées**, comme l'enseignement des habiletés sociales et la gestion du comportement, seront bénéfiques chez 5 à 15 pour cent des élèves qui sont à risque de développer des problèmes de comportement graves.
- **Des appuis intensifs et personnalisés** seront bénéfiques chez 1 à 7 pour cent des élèves qui ne sont pas réceptifs aux interventions universelles ou ciblées.

Cette ressource en trois parties, *Renforcer le comportement positif dans les écoles albertaines,* est fondée sur ce modèle. Les trois parties traitent des sujets suivants :

- une méthode **universelle** appliquée à l'échelle de l'école;
- une méthode de gestion de la classe **ciblée**;
- une méthode **intensive** et personnalisée.

La deuxième partie de la ressource porte sur la méthode adaptée à la classe. Les enseignants peuvent également consulter les deux autres parties de la ressource afin de créer une méthode plus globale de renforcement des comportements positifs.

Compréhension des éléments clés

La recherche a permis de dégager les dix éléments clés d'une gestion efficace de la classe, propres à favoriser un comportement positif. Ces éléments sont interreliés et se chevauchent. Leur importance peut également varier selon les besoins, les forces et les priorités d'une classe donnée.

1. **Des relations positives** entre les enseignants et chaque élève, entre les élèves d'une classe, et entre les enseignants et les parents.

2. **Une organisation de la classe**, incluant notamment l'environnement physique et les routines, qui favorise l'apprentissage et encourage un comportement positif tout au long de la journée à l'école.

3. **La différenciation pédagogique** qui tient compte des besoins en apprentissage de chaque élève, qui fait en sorte que les situations d'apprentissage correspondent aux aptitudes actuelles des élèves, à leurs préférences en matière d'apprentissage et à leurs besoins particuliers, qui les oblige à se dépasser et qui les encourage à essayer de nouvelles façons d'apprendre.

4. **Des attentes comportementales en classe** qui sont exprimées clairement, qui sont conformes aux attentes à l'échelle de l'école et qui sont uniformes tout au long de la journée.

5. **L'enseignement des habiletés sociales** qui comprend l'enseignement direct des attentes relatives au comportement en classe et qui en fait la démonstration.

6. **Le renforcement positif** des élèves et des groupes d'élèves qui adoptent des comportements positifs.

7. **Des conséquences justes et prévisibles** pour les élèves faisant preuve de comportements négatifs qui leur nuisent et qui nuisent aux autres ou à l'ambiance en classe.

8. **Un soutien de l'administration et des collègues** qui favorise un effort d'équipe coordonné afin d'encourager les comportements positifs dans toute l'école et dans chaque classe.

9. **La collecte de données pour comprendre le comportement des élèves**, c'est-à-dire l'utilisation de techniques d'observation, de collecte et d'analyse de données en vue de déterminer les forces et les besoins des élèves, d'identifier les aspects à améliorer dans la gestion de classe et de mesurer les progrès réalisés au fil du temps.

10. **Des appuis ciblés pour les élèves à risque**, destinés au faible pourcentage d'élèves à risque d'adopter des comportements de plus en plus difficiles.

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Des relations positives

> « La qualité de la relation enseignant-élève est le facteur le plus important à envisager lorsqu'il s'agit de repenser la gestion de la classe. » [Traduction]
>
> – Patricia Sequeira Belvel et Maya Marcia Jordan. *Rethinking Classroom Management*

Les relations positives sont le fondement de toute méthode adaptée à la classe en ce qui concerne le renforcement des comportements positifs. Elles sont essentielles pour instaurer dans la classe un climat bienveillant et sécuritaire qui favorise et renforce les comportements positifs et la bonne résolution de problèmes. Les relations entre enseignants et élèves, entre élèves et entre enseignants et parents contribuent toutes grandement au climat qui règne dans la classe.

Les relations enseignant-élève

Il faut du temps et de la confiance pour établir la très importante relation enseignant-élève. Les deux parties doivent être convaincues qu'elles sont traitées avec dignité et respect. Il doit également y avoir un équilibre entre le rôle de l'enseignant en tant que dirigeant de la classe et l'expression de son intérêt pour chaque élève.

Les élèves accordent leur confiance et leur respect aux enseignants qui établissent des attentes précises en ce qui a trait au comportement, ainsi que des objectifs constructifs en ce qui concerne l'apprentissage et le comportement, et qui font régulièrement un suivi. Les élèves savent que leur enseignant se préoccupe d'eux et de leurs besoins individuels lorsque :

- les objectifs d'apprentissage sont suffisamment flexibles pour tenir compte des différences entre les élèves;
- l'enseignant s'efforce de comprendre les intérêts, les préférences d'apprentissage et la personnalité de chaque élève.

Exemples de stratégies pour gagner la confiance des élèves

- *Accueillir les élèves à l'entrée de la classe au début de chaque journée.*
  Les enseignants peuvent utiliser cette stratégie pour établir le contact sans formalités avec les élèves, pour leur demander comment ils se portent, juger de leur état émotif, avoir une courte conversation ou pour les aider à se sentir à l'aise.
- *Manifester de l'intérêt personnel pour les élèves.*
  Prendre le temps, en classe et dans les corridors ou dans la cour d'école, pour parler aux élèves de ce qu'ils font à l'extérieur de l'école.

- *Utiliser le nom des élèves de façon positive.*
Les élèves, quel que soit leur âge, réagissent généralement de façon positive lorsqu'un enseignant leur sourit et les accueille en les appelant par leur nom, surtout dans le corridor ou dans la cour d'école. Ce simple geste permet aux élèves de prendre conscience de leur importance et de leur valeur en tant que personne dans la communauté scolaire.
- *Sourire, utiliser l'humour et manifester de l'enthousiasme.*
Être capable de voir le beau côté des choses et d'injecter un peu d'humour dans la journée contribue grandement à rallier les élèves à son point de vue et à éliminer les interactions négatives possibles. Ainsi, les élèves sauront que l'enseignant aime vraiment son rôle.

Renforcement positif spontané[1]

Stephen Covey (1989) décrit le renforcement positif spontané comme des dépôts dans le compte bancaire émotionnel d'une personne. Le compte bancaire émotionnel de beaucoup d'élèves, en particulier ceux ayant des troubles comportementaux, est presque vide. Afin d'aider ces élèves à se sentir plus en contact, les enseignants doivent les aider à remplir leur compte bancaire émotionnel.

Le renforcement positif spontané est inconditionnel et indépendant. C'est-à-dire que les élèves n'ont pas à adopter de comportements particuliers pour mériter ce renforcement.

Le renforcement positif spontané peut être aussi simple que sourire à un élève au début d'une classe, demander à un élève qui aime l'attention d'écrire des mots-clés au tableau pendant une discussion en classe, ou partager une collation ou une histoire favorite pour terminer la semaine. Il est important de s'assurer que le renforcement positif spontané est adapté à l'âge, aux champs d'intérêts et aux préférences personnelles de l'élève.

Le renforcement spontané est un élément essentiel de la relation enseignant-élève. Il est le fondement de la confiance et de la sécurité, et il permet le rapprochement et la création des liens dont les enseignants et les élèves ont besoin. Il aide les élèves à apprendre que le respect et la sollicitude sont des facettes naturelles des interactions humaines.

Le renforcement spontané :

- ouvre la voie à la motivation intrinsèque;
- permet d'établir un lien de confiance;
- favorise un sentiment de sécurité;
- crée un climat confortable;
- établit un lien positif avec l'enseignant;
- augmente la probabilité de coopération;
- constitue un modèle d'actions positives que les élèves peuvent imiter.

---

1. Adapté de Patricia Sequeira Belvel et Maya Marcia Jordan. *Rethinking Classroom Management: Strategies for Prevention, Intervention, and Problem Solving*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, Inc., 2003, p. 38, 41. Adapté avec la permission de Corwin Press, Inc., droits d'auteur 2003.

La proximité

Les enseignants qui se déplacent dans la classe et enseignent à partir de différents endroits et à proximité de différents élèves :

- transmettent le message qu'ils sont activement concentrés sur la tâche et qu'ils sont conscients de tous les comportements en classe;
- permettent l'établissement d'un contact avec les élèves et communiquent qu'ils sont intéressés et disponibles;
- sont accessibles à tous les élèves de manière égale;
- ont davantage d'occasions d'empêcher les comportements négatifs ou de régler rapidement les problèmes.

La communication efficace[2]

Un certain nombre de variables ont une incidence sur la façon dont les élèves perçoivent la communication d'un enseignant et y répondent. Afin de communiquer efficacement les attentes et les demandes aux élèves :

- utiliser une formule de demande polie au lieu d'une question; par exemple, « Veuillez commencer votre travail »;
- se rapprocher des élèves pour donner des directives; la distance optimale est d'environ un mètre;
- regarder les élèves dans les yeux (tout en tenant compte des différences culturelles et en n'insistant pas sur le contact visuel si cela met l'élève mal à l'aise);
- parler d'un ton doux;
- accorder au moins 10 secondes aux élèves pour répondre avant de répéter la demande ou d'en faire une nouvelle;
- répéter la demande seulement deux fois, et prendre ensuite une mesure corrective; plus une demande est répétée, moins la coopération sera probable;
- ne faire qu'une demande à la fois;
- demeurer calme et impassible;
- faire davantage de demandes positives (« fais ») que de demandes négatives (« ne fais pas »). Si la majorité des demandes ne sont pas positives, envisager de clarifier les attentes comportementales et d'utiliser des messages plus forts;
- renforcer verbalement les élèves lorsqu'ils coopèrent. Ceci favorisera la coopération future.

---

2. Adapté de Ginger Rhode, William R. Jenson et H. Kenton Reavis. *The Tough Kid Book: Practical Classroom Management Strategies*, Longmont (CO), Sopris West, 1992–1996, p. 61. Adapté avec la permission de Sopris West Educational Services.

Les limites verbales[3]

Lorsque les élèves ne se conforment pas aux attentes comportementales en classe ou qu'ils ne respectent pas les consignes des activités, décrivez le comportement approprié en adoptant une posture et une intonation neutres, tout en omettant de prononcer le nom des élèves visés. Les limites verbales se présentent sous quatre formes de base.

1. **Message à intonation interrogative :** « Tout le monde a son manuel de mathématique ouvert? » Dites-le de façon déclarative, comme une incitation, non comme une question. Si vous posez une question (« Pourriez-vous ouvrir vos manuels? »), vous risquez d'obtenir une réponse que vous ne voulez pas.
2. **Suggestion :** « Il ne devrait rien y avoir sur vos pupitres. » Cet énoncé s'adresse à toutes les personnes présentes dans la salle.
3. **« Excusez-moi » :** par exemple, pour mettre un terme à la mauvaise habitude d'interrompre, vous pourriez dire, « Un instant, Mélanie. Nous ne t'entendons pas parce qu'une autre personne parle en même temps que toi. »
4. **Message à la première personne :** dire « j'ai besoin » ou « je veux » est plus efficace et plus ferme que les autres techniques verbales d'établissement de limites. Par exemple, « Je veux que tout le monde s'assoie. »

Les relations entre élèves

Bâtir et encourager les relations entre les élèves fait naître un sentiment d'appartenance, ce qui peut avoir une incidence sur le comportement et l'apprentissage de tous les élèves d'une classe. Les élèves doivent notamment apprendre à :

- reconnaître les forces et les habiletés dont chaque personne fait bénéficier la classe;
- rechercher les occasions de miser sur ces habiletés et de se soutenir les uns les autres dans les domaines problématiques;
- se respecter les uns les autres et se manifester de l'appréciation, ce qui inclut s'écouter mutuellement et exprimer son désaccord de façon appropriée.

Exemples de stratégies pour forger des relations positives entre les élèves

- *Utiliser un regroupement flexible.*
  Cette stratégie offre régulièrement aux élèves des occasions d'apprendre de tous les élèves de la classe et avec eux, et non seulement de leurs meilleurs amis ou des personnes avec qui ils se sentent le plus à l'aise. Cette approche favorise un climat d'acceptation et d'ouverture aux forces, aux champs d'intérêt et aux défis variés qui se présentent en classe. Elle permet également de s'assurer que les élèves ont des occasions de travailler de façon indépendante, avec différents partenaires, en petits ou grands groupes pendant la journée.

---

3. Adapté de Patricia Sequeira Belvel et Maya Marcia Jordan. *Rethinking Classroom Management: Strategies for Prevention, Intervention, and Problem Solving*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, Inc., 2003, p. 174.

- *Enseigner des habiletés pour l'apprentissage coopératif.*
  La plupart des élèves éprouvant des difficultés comportementales et sociales trouvent difficile de travailler en groupe de façon coopérative. Ils ont besoin de directives précises au sujet de leurs rôles et responsabilités, et des résultats attendus du travail de groupe.
  – Enseigner certains rôles comme celui de secrétaire, de chronométreur et de rapporteur.
  – Modifier les rôles et responsabilités de chaque élève en fonction de ses besoins et de ses forces.
  – Enseigner directement la marche à suivre pour différentes tâches, comme la façon d'effectuer un remue-méninges pour dresser une liste d'idées ou la façon de faire passer une entrevue à un collègue.
  – Fournir des repères visuels ou écrits pour chaque tâche.
  – Utiliser des chronomètres et des horloges lorsque des délais s'appliquent.
  – Commencer par attribuer des travaux coopératifs qui font appel à des tâches brèves et appréciées, puis passer progressivement à des tâches plus complexes et de plus longue durée.
- *Enseigner un vocabulaire d'appréciation.*
  Discuter en détail de la façon de formuler des commentaires positifs à l'intention d'autres élèves et d'accepter gracieusement les compliments et commentaires positifs des autres, en faire la démonstration et en être le modèle.

Attachement à l'école

La plupart des élèves s'attachent émotionnellement à leur école et à leur classe et s'engagent envers elles. Ils ressentent le besoin de percevoir leur école, autant l'édifice que les gens qui la fréquentent, comme étant bienveillante et accueillante. Ils veulent également être fiers de leur école et contribuer à en faire un endroit positif. Ils veulent être des membres actifs et appréciés de la communauté scolaire.

Encourager l'établissement d'une relation entre les élèves et leur apprentissage s'avère également un élément essentiel à la réussite de l'attachement à l'école. Les élèves ont besoin de reconnaître la valeur de ce qu'ils doivent apprendre. Ils doivent ressentir une connexion à leur apprentissage et un certain contrôle sur le processus d'apprentissage. Le personnel doit présenter des objectifs d'apprentissage flexibles qui encouragent les élèves à s'approprier la responsabilité de leur apprentissage.

Le personnel peut encourager l'attachement à l'école en demandant aux élèves de différents niveaux de travailler ensemble. Par exemple, les membres du personnel peuvent organiser des activités entre camarades d'âges différents, comme le jumelage pour la lecture, et planifier des événements spéciaux, des assemblées scolaires et des célébrations annuelles pour toute l'école.

Exemples de stratégies pour augmenter l'attachement à l'école

- *Créer des tâches à effectuer en classe.*
  Au début de l'année scolaire, effectuer une séance de remue-méninges pour trouver une liste de tâches à effectuer en classe comme prendre les présences, distribuer les

documents, nourrir l'animal de compagnie de la classe et ranger le coin de lecture. Attribuer ces tâches de façon aléatoire ou demander aux élèves de postuler pour les tâches qui les intéressent. Créer un formulaire de demande simple, incluant le nom de la tâche, la raison pour laquelle l'élève veut s'en occuper, ainsi que les habiletés qu'il compte mettre à profit pour l'effectuer. Les élèves peuvent également indiquer deux autres tâches qui les intéressent. Envisager une rotation de titulaire de ces responsabilités chaque semaine, mois ou semestre afin que les élèves puissent exécuter différentes tâches pendant l'année scolaire.

- *Afficher des exemples des travaux des élèves.*
  Afficher des dessins, des rédactions ou des travaux finis à un endroit visible de la classe. Effectuer une rotation fréquemment et s'assurer qu'à un certain moment du mois, tous les élèves ont eu au moins un travail bien fait qui soit affiché.

Les relations enseignant-parent

Lorsque les enseignants et les parents communiquent régulièrement et collaborent, ils sont plus susceptibles de développer une confiance mutuelle. Ensuite, si un problème de comportement survient, ils sont enclins à se respecter et s'appuyer mutuellement.

Les parents sont des membres importants de l'équipe d'apprentissage. Il faut chercher des façons de les faire participer au renforcement d'un comportement positif en classe.

Exemples de stratégies pour forger des relations positives entre parents et enseignants

- *Faire participer les parents et les élèves aux rencontres sur l'apprentissage.*
  De nombreuses écoles remplacent les rencontres parents-enseignant classiques par une rencontre à laquelle les parents et l'élève peuvent participer plus activement. Dans la nouvelle formule pour les rencontres :
  - l'élève peut participer à la discussion et le parent peut écouter et prendre part à la discussion;
  - les participants sont encouragés à se concentrer sur les choses qui vont bien, à célébrer les forces de l'élève en matière d'apprentissage et à définir de nouveaux objectifs ensemble.
- *Partager les bonnes nouvelles avec les parents.*
  Lors de communications avec les parents au sujet du comportement de leur enfant, inclure de l'information à propos de ce qui va bien et des choses positives auxquelles l'élève s'intéresse.

L'organisation de la classe

« ... les classes efficaces où tout marche comme sur des roulettes et où le temps, l'espace et le matériel sont utilisés efficacement maximisent les occasions pour les élèves de s'engager à fond. » [Traduction]

– Carolyn Evertson et Catherine Randolph.
Classroom Management in the Learning-centered Classroom

Organiser la salle de classe

La disposition des meubles, des fournitures et des ressources matérielles dans une classe est l'un des facteurs les plus importants pour ce qui est de favoriser un comportement positif. Dans une classe bien organisée, l'enseignant peut voir tous les élèves, et tous les élèves peuvent voir l'enseignant. Les élèves peuvent voir les présentations et les affichages comme le plan de la journée, les attentes relatives au comportement, les affiches traitant de différentes stratégies et l'information qui figure au tableau. Tous peuvent se déplacer librement. Les élèves circulent de façon fluide dans les endroits les plus fréquentés.

En outre, le matériel est facile d'accès et bien rangé. Le fait d'organiser le matériel de façon à en faciliter l'identification et l'accès contribue grandement à diminuer la frustration, à éviter les malentendus et à profiter pleinement du temps d'enseignement.

Une classe bien organisée :

- a fait l'objet d'une planification stratégique afin de faciliter les déplacements de l'enseignant et des élèves;
- appuie les procédures adoptées en classe pour l'enseignement individuel et en groupe;
- facilite les efforts de l'enseignant pour établir le contact avec chaque élève tout en « s'adressant à l'ensemble de la classe »;
- tient compte des besoins individuels des élèves et favorise un sentiment de sécurité;
- réduit les distractions et encourage le prolongement du temps consacré à une tâche;
- procure aux élèves le sentiment d'avoir un accès égal à l'enseignant;
- réduit les frustrations des élèves et de l'enseignant.

Exemples de stratégies pour organiser le matériel

- Veiller à ce que les élèves aient leur nom bien en vue sur toutes leurs fournitures personnelles.
- Organiser les pupitres ou les casiers à l'aide d'étiquettes et d'emplacements désignés pour certains objets.
- Choisir un moment à l'horaire régulier où tous les élèves doivent nettoyer et organiser leurs pupitres et leurs casiers. Certains élèves peuvent trouver utile de voir une image d'un pupitre ou d'un casier bien rangé.

- Encourager les élèves à utiliser des chemises et des reliures à anneaux de différentes couleurs ou des étiquettes pour séparer le matériel ou les travaux par matière ou sujet pour chaque classe.
- Encourager les élèves à utiliser des pochettes avec les nouveaux travaux d'un côté et les travaux corrigés et les notes de l'autre.
- Enseigner aux élèves à se poser la question suivante avant chaque cours : « Est-ce que j'ai tout ce dont j'ai besoin? »
- Être prêt à distribuer des copies supplémentaires du matériel ou des documents de cours perdus.

Planifier les déplacements

Lorsque les élèves peuvent se déplacer naturellement et résolument dans la pièce, ils se sentent moins anxieux, plus alertes et dans certains cas, plus détendus. En d'autres termes, les élèves qui peuvent se déplacer pendant un cours sont plus en mesure d'apprendre. Les élèves ont des besoins différents en matière de déplacement, mais la plupart d'entre eux deviendront agités ou mal à l'aise s'ils restent assis pendant plus de 20 minutes. Même une pause de 60 secondes pour se dégourdir peut les aider à se concentrer de nouveau.

Exemples de stratégies pour créer des occasions de bouger

- *Utiliser des réponses actives en tant que partie intégrante des activités didactiques.*
  Par exemple, les élèves peuvent se tourner pour parler à un partenaire, se lever pour indiquer leur accord ou se déplacer dans différentes parties de la pièce pour utiliser du matériel. Permettre aux élèves de travailler à différents centres d'activités comme une grande table, un chevalet ou sur du papier cartographique apposé au mur ou au tableau.
- *Rechercher des façons non dérangeantes pour les élèves de bouger tout en travaillant à leur pupitre.*
  Par exemple, remplacer la chaise d'un élève par un gros ballon. Ce dernier pourra rebondir doucement à son pupitre tout en travaillant. De petits coussins gonflables posés sur leur chaise permettent également aux élèves de bouger sans distraire les autres. Certains élèves peuvent trouver utile de travailler debout à leur pupitre. D'autres travaillent mieux lorsqu'ils sont assis à un comptoir ou sur un tabouret.
- *Fournir aux élèves des objets à manipuler.*
  Par exemple, ils peuvent garder dans leurs poches une balle souple, une gomme à effacer ou des billes en bois afin de les utiliser au besoin sans faire de bruit.
- *Prévoir des pauses pour l'étirement et le mouvement, au besoin, ou les inclure à la routine de la classe.*
  Aménager un espace dans la salle de classe où les élèves peuvent bouger sans distraire les autres. Offrir aux élèves la possibilité d'aller dans cet espace lorsqu'ils sentent le besoin de se dégourdir.
- *Confier régulièrement des tâches aux élèves qui éprouvent de la difficulté à rester assis pendant de longues périodes.*
  Par exemple, ces élèves pourraient distribuer les documents ou ranger le matériel. Les élèves plus âgés peuvent trouver plus agréable ou utile d'aller porter du matériel au secrétariat ou à la bibliothèque.

- *Mettre au point un système de cartes portant la mention « J'ai besoin d'une pause ».*
  Si un élève a souvent besoin d'une pause, envisager de mettre au point un système de cartes d'alerte. Cette stratégie nécessite du travail d'équipe et de la planification. Par exemple :
  1. Chaque élève garde un nombre donné de cartes à son pupitre sur lesquelles est inscrit le message suivant : « J'ai besoin d'une pause. »
  2. L'élève place une carte sur son pupitre pour avertir l'enseignant.
  3. L'enseignant reconnaît la demande et, si le temps le permet, il échange la carte de l'élève pour une carte qui, par exemple, pourrait se lire comme suit : « Luc a besoin d'une pause de cinq minutes. »
  4. L'élève apporte cette carte au secrétariat ou à la bibliothèque et la donne à un adulte, comme la secrétaire ou la bibliothécaire.
  5. L'élève passe les cinq prochaines minutes à effectuer une activité relaxante organisée au préalable, comme faire un casse-tête ou lire son livre favori.
  6. Lorsque le temps est écoulé, l'adulte chargé de la supervision remercie l'élève de sa visite, le félicite de son bon comportement et lui donne une carte qu'il doit remettre à son enseignant. La carte pourrait se lire comme suit : « J'ai bien aimé la visite de Luc à mon bureau pour une pause de cinq minutes. »

  Au début de chaque journée d'école, les élèves pourraient recevoir un jeu de cartes (p. ex., d'une à quatre) avec la mention « J'ai besoin d'une pause », et être responsables de leur utilisation.
- *S'assurer que les élèves sortent de la classe à la récréation et qu'ils participent quotidiennement à des activités physiques.*
  Les élèves ont besoin de faire de l'activité physique pour dépenser leur excès d'énergie et calmer leur agitation. Si un élève éprouve de la difficulté à gérer la stimulation occasionnée par le fait de sortir de la classe en même temps que le reste du groupe, envisager de retarder sa sortie d'une à deux minutes.
- *Demander à certains élèves de se préparer aux pauses.*
  Si un élève éprouve de la difficulté à gérer la récréation ou toute autre activité moins structurée, on peut lui accorder quelques minutes pour se préparer à cette transition. Par exemple, l'élève pourrait, tout juste avant la récréation, discuter des questions de planification suivantes avec un enseignant ou un camarade.
  1. Avec qui vais-je jouer à la récréation?
  2. Quel type d'activité vais-je faire?
  3. Si j'éprouve de la difficulté, que vais-je faire?

Déterminer la disposition des pupitres

Asseoir les élèves dans des coins stratégiques peut accroître les occasions de renforcer les comportements positifs et permettre de prévenir ou de gérer les comportements problématiques d'une manière discrète.

- Pour certains élèves, il est avantageux de s'asseoir près de l'enseignant, notamment :
  - les élèves qui ont besoin d'une interaction supplémentaire avec l'enseignant pour éviter les distractions;
  - les élèves qui se soustraient de l'apprentissage et de toute interaction sociale;
  - les élèves aux prises avec des problèmes d'agressivité (ils ont également besoin d'être un peu mis à l'écart des autres élèves).
- Il peut être avantageux pour les élèves qui dépendent trop de l'approbation des adultes ou qui ont tendance à manipuler les adultes de travailler avec d'autres élèves qui sont plus autonomes. Ces élèves plus autonomes sont des modèles positifs.

Il est également important de tenir compte des rapports entre les élèves. Quels élèves doivent être séparés? Quels élèves auraient avantage à s'asseoir ensemble parce qu'ils parlent la même langue maternelle ou qu'ils peuvent s'inspirer confiance mutuellement?

Établir des routines

Les routines sont des listes d'étapes prescrites pour effectuer diverses actions ou tâches et qui ont un début et une fin clairement définis. Les élèves qui ont appris à suivre les routines établies de la classe sont plus indépendants, ont de meilleures aptitudes sociales et se sentent plus en sécurité. Il en résulte que ces élèves sont des apprenants qui réussissent mieux et qui ont moins besoin de l'aide constante d'un adulte.

Chaque fois que cela est possible, enseigner les routines à l'ensemble de la classe plutôt qu'à un seul élève. Cependant, certains élèves peuvent avoir besoin d'un enseignement supplémentaire et d'une aide dirigée.

Enseigner les routines directement, au niveau de la compréhension des élèves, et fournir des rappels et des renforcements visuels jusqu'à ce que les élèves les maîtrisent. Rechercher les moments où les élèves pourraient avoir besoin des routines établies. Surveiller le comportement régulièrement et rechercher des façons d'adapter ou de créer des routines qui favorisent et appuient les comportements positifs et diminuent les comportements problématiques.

Les routines devraient :

- être utiles aux élèves;
- être bien définies pour en assurer l'uniformité;
- être adaptées au niveau de compétence de l'élève;
- être représentées visuellement de même qu'enseignées directement;
- être renforcées pendant l'enseignement;
- être généralisées aux autres environnements chaque fois que cela est possible;
- être communiquées à tout le personnel de l'école afin d'assurer l'uniformité des attentes.

Voici des exemples de routines essentielles dans une classe :

- gestion du matériel personnel et de la classe;
- signaux d'attention et attentes relatives à l'écoute;
- devoirs;
- utilisation efficace du temps pendant les périodes de travail individuel;
- distribution et collecte des travaux;
- utilisation de la bibliothèque et emprunt de matériel de la classe;
- transitions à l'intérieur de la classe et entre les cours;
- entrée et sortie de l'école et de la classe;
- utilisation des toilettes;
- attendre son tour pour obtenir de l'aide;
- dîner;
- demande d'aide ou d'autorisation de quitter la pièce;
- utilisation du matériel informatique;
- appel à la maison;
- organisation et utilisation de l'équipement d'éducation physique, changement de vêtements pour le cours d'éducation physique;
- travail collectif ou avec un partenaire.

En surveillant activement le comportement des élèves, les enseignants peuvent déterminer à quels moments les routines pourraient être utiles. Par exemple :

- Si les élèves prennent beaucoup de temps à se calmer après le dîner, un enseignant pourrait leur demander d'entrer dans la classe, de prendre un livre et de lire en silence pendant cinq à dix minutes. Cette routine aide les élèves à se concentrer et à se préparer à la prochaine activité d'apprentissage.
- Si les élèves sont souvent agités pendant les dernières minutes de la journée d'école, l'enseignant pourrait planifier des activités prévisibles et nécessitant de la concentration pendant cette période, comme lire à haute voix pour les élèves ou les faire écrire dans leur carnet d'apprentissage.

Signal que la classe va commencer

Les enseignants utilisent généralement un signal pour attirer l'attention au début d'un cours, d'une activité ou après une transition. Les signaux les plus efficaces sont limités à un ou deux indices clairs, comme un carillon ou l'action de taper dans ses mains. Les indices peuvent être visuels (tenir une affiche ou un autre accessoire) ou sonores. Les signaux les plus fiables sont ceux qui peuvent également être utilisés ailleurs que dans la classe (p. ex., allumer ou éteindre les lumières).

Après avoir donné le signal que la classe va commencer, faire une pause afin de balayer la classe du regard pour voir quels élèves sont concentrés. Envisager de demander aux élèves de répondre à ce signal en levant la main, en regardant l'enseignant ou en exprimant verbalement leur accord en disant quelque chose comme « J'écoute. ». Utiliser une méthode

discrète pour attirer l'attention des élèves qui ne sont pas encore concentrés, et ensuite offrir un renforcement positif, comme un sourire ou un remerciement en réponse à l'attention silencieuse et visible reçue.

Transitions entre les activités

Les routines sont nécessaires lorsque les élèves changent d'activités ou de contexte; par exemple, se déplacer d'une activité à une autre, d'un contexte à un autre ou d'une matière à une autre. Une classe du primaire ou du premier cycle du secondaire peut avoir plus de trente transitions par jour.

Exemples de stratégies pour les transitions entre les activités

- *Inclure un aperçu de la journée dans la routine régulière de la classe.*
  Les élèves trouvent utile de connaître la séquence prévue des activités et les attentes relatives au temps.
- *Utiliser des indices sonores.*
  Utiliser une cloche ou une minuterie pour indiquer qu'il est temps de prendre une pause ou de reprendre le travail.
- *Intégrer les indices à la routine d'enseignement.*
  Par exemple, cinq minutes avant la cloche de fin des classes, dire : « Il vous reste cinq minutes pour sortir votre agenda et écrire vos devoirs. ».
- *Travailler avec chaque élève afin d'établir des paramètres précis pour les transitions et de leur offrir de petits rappels constants.*
  Par exemple, lorsque les élèves quittent la classe pour se rendre au gymnase, passer ceci en revue :
  - comment ils doivent marcher (en silence et à quelle cadence);
  - avec qui ils doivent marcher (seuls ou avec un camarade assigné, au milieu ou à la fin de la file);
  - où ils doivent marcher (du côté droit du corridor).

  Les élèves peuvent répéter cette routine à l'avance.
- *Aider les élèves au besoin pendant les transitions entre les activités.*
  Lors d'un déplacement d'un endroit à un autre, donner un but à chaque élève afin de l'aider à se concentrer sur un événement positif pendant le déplacement. Par exemple, demander à un élève de porter la planchette à pince de l'enseignant au gymnase ou des livres de bibliothèque à la bibliothèque.
- *Passer en revue les attentes relatives au comportement en vue d'une présentation spéciale ou de la visite d'un conférencier.*
  Les représentations et les regroupements importants peuvent représenter des situations plutôt difficiles pour certains élèves.

Exemples de stratégies pour enseigner aux élèves à attendre qu'on les aide

- *Encourager les élèves à continuer de travailler sur les parties les plus faciles des tâches en attendant de recevoir de l'aide.*
  Par exemple, ils pourraient souligner, surligner ou reformuler les directives avant de commencer une tâche.

- *Enseigner aux élèves à noter des mots-clés ou des questions.*
  Cette stratégie aidera les élèves à se souvenir de ce qu'ils veulent dire pendant qu'ils attendent leur tour. Les feuillets autoadhésifs peuvent être très utiles pour marquer une place dans un livre ou pour écrire des mots-clés.
- *Montrer aux élèves d'autres activités verbales ou motrices à effectuer en attendant de recevoir de l'aide.*
  Par exemple, les élèves peuvent regarder un livre, dessiner ou utiliser un chapelet de relaxation.

Profiter des circonstances favorables

Avant de demander aux élèves de faire quelque chose qu'ils sont moins susceptibles de vouloir faire, commencer par leur demander d'exécuter plusieurs tâches qu'ils aiment dans un délai fixé. Par exemple, avant de leur demander de faire un travail écrit ou d'essayer de résoudre une équation mathématique difficile, leur demander de résoudre une charade au tableau, de partager leurs idées avec un camarade ou de bâtir un modèle à l'aide de blocs mathématiques.

Créer des circonstances favorables en commençant la journée ou une leçon par des activités comme la lecture d'une histoire. Chaque fois que cela est possible, terminer également la séance d'apprentissage par une activité qui plaît aux élèves.

Intervention face à certains comportements

Lorsque certains comportements interrompent constamment l'enseignement, il faut trouver des moyens de les minimiser ou de les éviter. Autrement dit, au lieu d'essayer de modifier le comportement des élèves, essayer de changer sa propre façon de faire.

Par exemple, les réactions spontanées constantes en classe peuvent s'avérer frustrantes tant pour l'enseignant que pour les élèves qui souhaitent prendre part à la discussion. Bien qu'elles aient leur place dans la classe (par exemple, pendant les activités de remue-méninges), les réactions spontanées peuvent nuire à l'enseignement, perturber la discussion de groupe et avoir pour effet de permettre à un petit nombre d'élèves de dominer la situation et de décourager les élèves moins sûrs d'eux-mêmes de participer. Afin de minimiser les réactions spontanées, s'assurer que les élèves savent quand et comment il convient d'intervenir. Par exemple, leur dire que du temps leur sera accordé pour réfléchir à leur intervention et qu'on leur demandera ensuite d'en discuter avec un camarade.

D'autres façons créatives de réduire le nombre de réactions spontanées consistent notamment à lancer une petite balle à l'élève pour lui signaler qu'il peut maintenant répondre, ou de choisir au hasard une carte dans une boîte contenant des cartes avec le nom de chaque élève. Ces stratégies encouragent les élèves à être attentifs à la question posée et à réfléchir à la réponse, puisqu'ils peuvent être choisis pour répondre. Si cette méthode rend certains élèves mal à l'aise, il est possible de leur dire à l'avance à quelle question ils devront répondre et de leur laisser du temps pour réfléchir et formuler une réponse.

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

La différenciation pédagogique

> « Il n'y a rien de plus inégal que le traitement égal d'élèves dont la capacité est inégale. » [Traduction]
>
> – Platon. *La République*

Tous les élèves d'une classe ont des champs d'intérêts, des expériences, une maturité, des connaissances préalables et des compétences variés. Par conséquent, les enseignants doivent constamment faire en sorte que les activités d'apprentissage soient suffisamment flexibles pour intéresser tous les élèves. La prise en compte de ces différences ne signifie pas offrir un cours différent à chaque élève, mais les élèves ont effectivement besoin qu'on leur offre des choix ainsi que des méthodes d'enseignement et d'évaluation différentes.

Beaucoup d'élèves ayant des troubles de comportement ont également de la difficulté avec les travaux scolaires. Leur comportement les empêche d'apprendre et, dans bien des cas, les habitudes de travail et les attitudes concernant l'apprentissage sont une source de difficulté pour ces élèves. Afin de devenir des apprenants émérites et engagés, beaucoup de ces élèves auront besoin de vivre des expériences d'apprentissage positives, rendues possibles grâce à une intervention personnalisée.

Dans leur ouvrage intitulé *Brain-based Learning with Class*, Politano et Paquin (2000) décrivent une technique efficace pour tenir compte des différences de chaque élève, technique qu'ils ont appelée « expérience partagée, réponse individuelle ». L'enseignement commence par une activité avec l'ensemble du groupe. Les élèves choisissent ensuite parmi une variété d'activités conçues pour déclencher la réflexion et représenter l'apprentissage. Les élèves peuvent collaborer à un même concept, mais d'une façon adaptée à leurs forces en matière d'apprentissage et à leurs stades de développement. Les élèves plus jeunes ont besoin d'une plus grande variété dans les techniques d'enseignement et d'un moins grand nombre de possibilités de réponse alors que les élèves plus âgés ont besoin d'une moins grande variété en matière d'enseignement et d'un plus grand nombre de possibilités de réponses.

Planifier en fonction des différences

La planification en fonction des besoins d'apprentissage variés des élèves nécessite une prise de décisions éclairées au sujet du contenu, du matériel et des ressources, des stratégies d'enseignement, de l'évaluation et des procédures d'évaluation.

Climat favorable à l'apprentissage

- Quelles mesures vais-je prendre pour faire en sorte que le climat d'apprentissage soit favorable?
- Quelles procédures de gestion de classe dois-je mettre en place?

Constitution de groupes

- Quelles activités d'apprentissage sont les mieux réalisées individuellement, à deux, en petit groupe ou avec l'ensemble de la classe?
- Comment vais-je déterminer les paires et les groupes?
- Quelles transitions assureront un passage en douceur d'une activité à l'autre?

Activités d'apprentissage

- Comment vais-je m'y prendre pour fournir les aperçus des leçons?
- Quels repères graphiques vais-je utiliser?
- Quelles stratégies vais-je utiliser pour éveiller les acquis, les clarifier et y ajouter?
- Comment les élèves s'y prendront-ils pour faire des liens entre ce qu'ils savent et ce qu'ils vont apprendre?
- Quels sont les mots-clés et les notions de base?
- Quelles stratégies permettront de présenter et de renforcer ces mots et ces notions?
- Quelles sont les questions essentielles auxquelles les élèves doivent réfléchir?
- Comment les élèves mettront-ils leur apprentissage en pratique?
- Quelles activités d'enrichissement permettront de renforcer et d'accroître leur apprentissage?
- Ces activités d'apprentissage offrent-elles une variété de façons d'évaluer les connaissances acquises?
- Comment puis-je renforcer l'enseignement? (p. ex., mots-clés au tableau, directives écrites, diagrammes annotés au tableau)
- De quelle façon les élèves utiliseront-ils les documents de cours et tout autre matériel?
- Cette activité d'apprentissage permet-elle des changements fréquents de cadence?
- Y a-t-il des occasions de discussion, de rédaction, de dessin et de visualisation?
- Quelles activités de rechange puis-je utiliser si les élèves ont besoin de changer de rythme ou de se concentrer de nouveau sur la tâche?

Utiliser des techniques de résolution des problèmes

Certains élèves se comportent mal parce que l'enseignement est trop difficile ou que les activités ou le matériel d'apprentissage ne les interpellent pas. Les enseignants efficaces adaptent leur enseignement à l'aide de techniques de résolution de problèmes, dont notamment :

- définir le problème (qu'est-ce qui cause ce problème chez l'élève?);
- trouver des solutions de rechange;
- essayer une ou deux solutions en même temps pour voir si l'élève apprend mieux.

L'essai d'adaptations simples de l'enseignement peut améliorer l'apprentissage et accroître la participation des élèves qui n'apprennent pas ou chez qui l'apprentissage suscite peu d'intérêt.

Susciter davantage l'intérêt des élèves

Les élèves sont plus susceptibles de se concentrer et de faire un effort lorsque leurs travaux les intéressent personnellement et leur plaisent. Les élèves répondent généralement de façon positive à la clarté, à la structure, à la prévisibilité et au renforcement positif. Ils ont également besoin de directives claires et concises et d'un suivi constant pour les encourager à terminer leurs devoirs et leurs activités.

Exemples de stratégies pour structurer les activités et les devoirs

- *Diviser les longues tâches en étapes plus courtes et plus faciles à gérer.*
  La capacité d'aborder des notions et des textes, d'en saisir la signification et de s'en souvenir varie d'un élève à un autre.

  Afin de garder les activités et les devoirs d'une longueur acceptable :
  - découper les pages de devoirs en petits segments et les distribuer un à la fois;
  - plier la page ou la recouvrir partiellement pour bloquer ou masquer certaines parties du devoir; encourager l'élève à utiliser une « fenêtre » pour afficher un seul problème, ou segment d'information, à la fois.
- *Présenter des renseignements généraux aux élèves avant de travailler sur les détails.*
  Certains élèves ont besoin d'une vue d'ensemble en premier; pour eux, tous les détails ont la même importance. Certains élèves ont également besoin de directives explicites sur la façon de dégager l'idée principale et les détails qui s'y rapportent.
- *Concevoir des activités d'apprentissage qui nécessitent un taux de réponse élevé de la part des élèves.*
  Par exemple :
  - demander aux élèves de remplir un guide d'étude ou un résumé partiel de l'information à mesure que le cours avance;
  - pendant l'enseignement en grand groupe, remettre un tableau blanc, un tableau noir ou des cartes de réponse à chaque élève;
  - varier la façon de poser les questions de manière à obtenir des réponses de l'ensemble de la classe, de groupes ou d'individus;
  - structurer les activités d'équipe de manière à ce que les élèves puissent lire à voix haute, se poser des questions, confirmer leur compréhension et s'encourager mutuellement à se concentrer sur la tâche.
- *Intégrer les champs d'intérêts des élèves dans les devoirs.*
  Encourager les élèves à faire des choix personnels en ce qui concerne les sujets d'activités, l'ordre selon lequel ils exécutent les tâches et le matériel qu'ils utilisent.
- *Intégrer des moyens d'attirer l'attention dans les devoirs.*
  Par exemple :
  - varier la texture, la forme et la couleur du matériel;
  - fournir aux élèves plusieurs stylos, crayons et marqueurs de différentes couleurs;
  - transformer les tâches en activités ou en jeux; par exemple, jouer à *Jeopardy* durant la révision de la matière en vue d'un test.

- *Demander aux élèves de montrer de plusieurs façons qu'ils comprennent les résultats d'apprentissage.*
  Par exemple, lors de l'évaluation des connaissances des élèves relatives à des renseignements concrets, leur permettre de choisir de faire une présentation orale, de réaliser un projet sur bande audio ou vidéo, de préparer un reportage ou de présenter une interprétation dramatique.

Enseigner aux élèves à terminer leurs travaux

Certains élèves ont besoin de directives explicites et de soutien afin de travailler de façon plus autonome et de terminer leurs travaux.

Exemples de stratégies pour enseigner aux élèves à terminer leurs travaux

- *Diviser les tâches d'apprentissage en parties gérables.*
  Établir des délais courts pour terminer chaque partie d'une tâche. Une minuterie ou un chronomètre peut aider à motiver certains élèves (bien que certains élèves puissent trouver la minuterie plus stimulante que la tâche). Les élèves plus âgés peuvent utiliser des minuteries plus discrètes, comme leur montre. Lorsque cela est possible, faire participer les élèves à l'établissement des délais afin de les aider à prendre conscience du temps que peuvent exiger certains types de tâches.
- *Donner de la rétroaction sur les devoirs dès que possible.*
  Par exemple, demander aux élèves d'avertir lorsqu'ils ont terminé trois questions afin de pouvoir jeter un coup d'œil rapide sur leur travail et leur dire s'ils sont sur la bonne voie.

Adapter l'enseignement

Afin d'adapter l'enseignement en vue de mieux répondre aux besoins des élèves, envisager de modifier ce qui suit :

- le niveau de participation;
- la difficulté des tâches;
- l'ampleur des tâches;
- la façon dont l'enseignement est effectué;
- l'importance du soutien fourni;
- le temps alloué pour terminer les tâches.

Avant d'adapter l'enseignement pour un élève, il est important de se poser des questions comme celles qui suivent.

- Cette adaptation améliorera-t-elle la participation de l'élève en classe?
- Cette adaptation est-elle l'option la moins dérangeante (c.-à-d. la moins gênante ou restrictive)?

- Cette adaptation offrira-t-elle plusieurs options à l'élève ou la même adaptation sera-t-elle utilisée pour l'ensemble ou la majorité des activités (p. ex., toujours réduire le nombre de tâches ou le niveau de difficulté)?
- Comment cette adaptation assure-t-elle un niveau convenable de difficulté et de défi à l'élève?
- Comment l'élève peut-il utiliser cette adaptation dans d'autres classes ou activités?
- Comment cette adaptation peut-elle mener à plus d'efforts de la part de l'élève?

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Les attentes comportementales en classe

4

> « Des attentes clairement formulées communiquent bien aux élèves ce que les enseignants recherchent. De plus, elles ont tendance à guider le comportement des élèves et à renforcer le suivi de l'enseignant. » [Traduction]
>
> – Jeff Sprague et Annemieke Golly.
> *Best Behavior: Building Positive Behavior Support in Schools*

L'enseignement des attentes comportementales dans la classe commence dès la première journée de l'année scolaire. Formulées dans un langage positif, ces attentes s'appliquent à toutes les activités en tout temps.

De trois à cinq attentes comportementales en classe suffisent à chaque niveau scolaire. Elles doivent être affichées à un endroit bien en vue dans la classe et révisées régulièrement. Les attentes particulières peuvent varier légèrement d'une classe à l'autre, mais elles devraient être semblables à celles qui s'appliquent à l'ensemble de l'école.

Des attentes claires en ce qui concerne le comportement en classe :

- procurent un sentiment de sécurité aux élèves;
- contribuent à une atmosphère positive;
- accroissent le temps consacré à l'apprentissage scolaire;
- diminuent la tension en classe;
- permettent aux élèves de se surveiller eux-mêmes;
- permettent aux enseignants de faciliter et d'appuyer les comportements positifs;
- encouragent une bonne communication avec les parents et les autres membres du personnel de l'école, y compris les enseignants suppléants.

Bien que les termes *règles* et *attentes* soient souvent perçus comme étant interchangeables, le mot *attente* a une connotation plus positive. L'implication est que les attentes sont des outils qui permettent d'aider au lieu de contraindre, et qu'elles font appel à l'engagement plutôt qu'à la soumission. Les attentes transmettent le message suivant aux élèves : « Nous croyons que vous en êtes capables ».

Toujours réagir de la même manière aux élèves qui se conforment aux attentes comportementales et faire preuve de souplesse lorsqu'ils y dérogent, tout en gardant à l'esprit les besoins individuels des élèves et le contexte dans lequel se déroule le comportement. La plupart des élèves qui ne répondent pas aux attentes y gagnent à recevoir une rétroaction et des occasions de corriger leur comportement. Par exemple, « Dans cette classe, on se déplace en marchant. Retourne à ton pupitre, s'il te plaît, et marche en silence jusqu'à la patère. »

Certains élèves qui ne répondent pas aux attentes n'ont pas encore appris les habiletés nécessaires. Ils ont besoin d'encouragement et d'exercices supplémentaires. Par exemple, « Les voix intérieures sont silencieuses, donc elles ne nuisent pas à l'apprentissage des autres. Tourne-toi vers ton camarade et exerce-toi à percevoir et à entendre une « voix silencieuse ». Je vais le faire en premier. Écoute et essaie-le ensuite. »

Certains élèves contesteront les attentes qui s'appliquent en classe. Ces élèves ont besoin d'interventions personnalisées qui peuvent inclure ou non des conséquences négatives.

Exemple d'attentes dans une classe du primaire

Dans cette classe :

1. Nous suivons les directives de l'enseignant.
2. Nous restons dans nos aires de travail.
3. Nous gardons nos mains pour nous.
4. Nous parlons avec gentillesse aux autres.

Enseigner les attentes

Au cours des premières semaines d'école, prendre le temps de revoir fréquemment les attentes en classe et s'assurer que les élèves les comprennent. Par exemple, créer un tableau en trois colonnes, nommer l'une des attentes et faire du remue-méninges avec les élèves sur ce que signifie répondre à une attente sur le plan de l'attitude physique, auditive et ressentie.

Écouter pendant que les autres parlent

Attitude physique	Attitude auditive	Attitude ressentie
• les yeux sont rivés sur la personne qui parle • les bouches sont fermées • les mains sont immobiles	• une seule voix est entendue	• la personne qui parle sent que ce qu'elle dit est important • la personne qui parle et ceux qui écoutent se sentent respectés

Les élèves plus jeunes peuvent apprendre les attentes relatives au comportement en faisant des dessins d'un comportement approprié, en les présentant à la classe et en les affichant ensuite au mur à titre de petits rappels.

Mettre au point les consignes pour les activités[4]

Les consignes pour les activités sont des énoncés écrits qui décrivent de façon détaillée ce qui se passera chaque fois qu'un type donné d'activités se déroulera en classe. Par exemple, les habiletés sociales utilisées dans les groupes coopératifs diffèrent grandement de celles utilisées pour écouter un conférencier.

4. Adapté de Patricia Sequeira Belvel et Maya Marcia Jordan. *Rethinking Classroom Management: Strategies for Prevention, Intervention, and Problem Solving*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, Inc., 2003, p. 112, 113.

L'enseignement de consignes précises pour diverses activités :

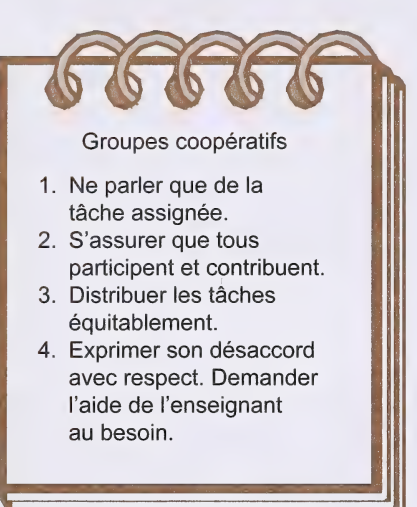
- favorise un comportement positif constant;
- procure un sentiment de sécurité aux élèves;
- rappelle à l'enseignant et aux élèves ce qu'ils doivent faire;
- constitue un cadre pour l'établissement de limites;
- favorise l'autonomie et une plus grande indépendance par rapport à l'enseignant;
- accroît le temps consacré à l'apprentissage.

Prendre les questions suivantes en considération lors de l'élaboration de consignes pour les activités.

1. Comment les élèves travailleront-ils?
   - ☐ avec l'ensemble de la classe
   - ☐ en petits groupes
   - ☐ avec un camarade de classe
   - ☐ seul
2. Comment communiqueront-ils?
   - ☐ en levant la main
   - ☐ par écrit
   - ☐ en parlant avec un camarade de classe
   - ☐ un à la fois en groupe
3. Comment s'y prendront-ils pour demander de l'aide?
   - ☐ en levant la main
   - ☐ en utilisant une carte de signalisation
   - ☐ en demandant à d'autres élèves
4. Où travailleront-ils?
   - ☐ à leur pupitre
   - ☐ au pupitre d'un camarade de classe
   - ☐ à une table
   - ☐ en se déplaçant dans la classe
5. Combien de temps auront-ils?
6. Quel matériel leur faudra-t-il? Où ce matériel est-il rangé? Comment ce matériel sera-t-il distribué et ramassé?
7. Que doivent-ils faire lorsqu'ils auront terminé?
   - ☐ commencer la prochaine tâche
   - ☐ lire en silence
   - ☐ choisir une activité
   - ☐ aller voir un camarade en silence

Créer des systèmes de signalisation

Utiliser des indices visuels pour renforcer les consignes des activités se déroulant dans les différents espaces de la classe. Les exemples ci-dessous montrent un tableau de papier[5] sur lequel sont énumérées les attentes relatives à certaines tâches dans une classe de deuxième cycle du secondaire ainsi qu'une liste des attentes qui s'appliquent dans le centre d'activités mathématiques d'une classe du primaire.



Au centre d'activités mathématiques :

1. Écouter les directives.
2. Utiliser les voix intérieures.
3. Rester avec son groupe.
4. Attendre son tour.
5. Demander de l'aide aux membres de son groupe avant de demander à l'enseignant.

Établir des indices généraux qui peuvent servir dans toutes les matières. Par exemple, un jeu de trois cartes en couleur qui peuvent être affichées au tableau et déplacées pour indiquer les attentes relatives à une activité donnée. Une carte rouge pourrait vouloir dire « Il est interdit de parler », une carte bleue pourrait vouloir dire « C'est le temps de parler à un camarade ou au groupe au sujet de l'activité », et une carte verte pourrait vouloir dire « Il est permis de parler » pendant des activités comme les arts ou une récréation à l'intérieur.

---

5. Adapté de Randall S. Sprick. *Discipline in the Secondary Classroom: A Positive Approach to Behavior Management*, 2e édition, San Francisco (CA), John Wiley & Sons, Inc., 2006, p. 122.

L'enseignement des habiletés sociales

5

> « ... la profession même d'enseignant nous amène à tenter de former non seulement de bons apprenants, mais de bonnes personnes. » [Traduction]
>
> – Alfie Kohn.
> « Caring Kids: The Role of the School »

Les habiletés sociales sont essentielles au fonctionnement efficace de tout groupe ou toute communauté. Tous les élèves, y compris ceux éprouvant des difficultés comportementales, tirent des bienfaits de l'enseignement des habiletés sociales et d'un renforcement continu de leur maîtrise de ces habiletés.

La recherche actuelle indique que :

- il y a une forte corrélation entre l'adaptation sociale et l'acceptation, ou le rejet, par les pairs;
- les habiletés sociales permettent de prédire l'adaptation scolaire et sociale future d'un élève;
- sans intervention, les lacunes au niveau des habiletés sociales augmentent avec l'âge.

Dans une classe bienveillante et sécuritaire, les élèves peuvent interagir en toute facilité avec leurs camarades ainsi qu'apprendre et mettre en pratique des habiletés sociales. Les élèves arrivent à l'école avec des expériences et des antécédents différents. Beaucoup sont incertains de ce que sont réellement les attentes sociales et ils ont besoin d'une aide directe pour les reconnaître et les apprendre. Il est impératif d'enseigner certaines habiletés sociales aux élèves aux prises avec des difficultés comportementales (ou qui sont à risque de développer de telles difficultés) et de leur offrir un encadrement constant pour les aider à tisser des liens avec leurs camarades, et à avoir le sentiment qu'ils appartiennent à l'école et à la classe.

Les habiletés sociales sont également une partie intégrante des résultats de l'apprenant dans toutes les matières. Par exemple, l'un des résultats d'apprentissage généraux du programme d'études en anglais de l'Alberta est que les élèves doivent se respecter, s'appuyer et collaborer les uns avec les autres. Le nouveau programme d'études sociales offre aux élèves de nombreuses occasions d'acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes qui les aideront à devenir des citoyens engagés et responsables. Ce programme met l'accent sur l'importance de la diversité et du respect des différences, et offre aux élèves des occasions de prendre part à la résolution de problèmes et de conflits.

McGinnis et Goldstein (1997) décrivent les aptitudes propres à chacun des cinq principaux groupes d'aptitudes.

Aptitudes pour l'apprentissage en classe

- écouter
- demander de l'aide
- dire merci
- apporter son matériel en classe
- suivre les directives
- terminer les travaux
- participer aux discussions
- offrir son aide à un adulte
- poser une question
- ignorer les distractions
- faire des corrections
- décider ce qu'il y a à faire
- se fixer un objectif

Aptitudes pour se faire des amis

- se présenter
- entamer une conversation
- mettre fin à une conversation
- se joindre à un groupe
- jouer à un jeu
- demander une faveur
- offrir son aide à un camarade
- faire un compliment
- suggérer une activité
- partager
- présenter des excuses

Aptitudes à maîtriser ses sentiments

- connaître ses sentiments
- exprimer ses sentiments
- reconnaître les sentiments d'un autre
- comprendre les sentiments d'un autre
- se préoccuper d'un autre
- maîtriser sa colère
- faire face à la colère d'un autre
- exprimer de l'affection
- affronter la peur
- se récompenser

Solutions de rechange à l'agressivité

- faire preuve de maîtrise de soi
- demander la permission
- faire face à la taquinerie
- éviter les ennuis
- se tenir loin des bagarres
- résoudre des problèmes
- accepter les conséquences
- réagir à une accusation
- négocier

Aptitudes pour gérer le stress

- gérer l'ennui
- trouver ce qui est à l'origine d'un problème
- porter plainte
- répondre à une plainte
- gérer son attitude lorsqu'on perd
- faire preuve d'esprit d'équipe
- faire face au rejet
- faire face à l'embarras
- réagir à un échec
- accepter de se faire dire non
- se détendre
- faire face à la pression exercée par le groupe
- se maîtriser lorsqu'on veut quelque chose qui appartient à un autre
- prendre une décision
- être honnête

L'enseignement des habiletés sociales est à son meilleur lorsqu'il se fait une habileté à la fois dans le contexte où celle-ci sera utilisée.

Faire la démonstration d'une habileté

Aider les élèves à définir les étapes nécessaires pour faire la démonstration d'une habileté. Par exemple, poser la question suivante aux élèves qui apprennent à attendre leur tour : « Comment feriez-vous pour savoir si deux élèves procèdent à tour de rôle durant une activité? Quels comportements verriez-vous et entendriez-vous? » Écrire une description précise, étape par étape, sur papier et l'afficher dans la classe afin que tous les élèves puissent s'y référer.

Discuter de l'habileté avant d'en faire la démonstration. S'assurer que chaque étape est décrite et présentée dans le bon ordre et de façon claire et non équivoque. Aider les élèves à observer le processus cognitif nécessaire à la mise en pratique d'une habileté. Par exemple, « Je veux vraiment être le premier, mais je vais laisser Jean commencer cette fois-ci. Je serai le premier lors de la prochaine partie. » Faites la démonstration d'au moins deux scénarios différents pour la même habileté, en prenant soin de toujours s'assurer que le résultat est positif.

S'exercer à l'aide du jeu de rôles

Dans un jeu de rôles, les élèves s'exercent à utiliser une habileté en interprétant des situations, sans costumes ni scénarios. Définir le contexte du jeu de rôles et permettre aux élèves de choisir leurs rôles. Accorder suffisamment de temps aux élèves pour discuter de la situation, effectuer des choix ou examiner diverses réactions et élaborer un scénario de base. À la fin, demander aux élèves de discuter de ce qu'ils ont ressenti et de ce qu'ils ont appris. La partie la plus importante d'un jeu de rôles est la réflexion et la discussion qu'il suscite.

Grâce à leur participation à des jeux de rôles, les élèves peuvent :

- exercer leurs habiletés sociales et en matière de communication dans un environnement sécuritaire et non menaçant;
- envisager différents points de vue et développer de l'empathie en voyant les répercussions possibles de leurs décisions sur d'autres;
- résoudre des problèmes sociaux et explorer de nouvelles idées.

Exemples de stratégies d'utilisation du jeu de rôles pour enseigner les habiletés sociales

- Toujours demander aux élèves de jouer sur l'aspect positif d'une compétence ou d'une situation.
- Bien qu'il puisse être utile de discuter de situations négatives, il est préférable de ne pas en faire un jeu de rôles. Le rôle négatif pourrait être renforcé involontairement si les camarades trouvent que le jeu de rôles d'un comportement négatif est drôle ou divertissant.
- Proposer une situation précise.
- Accorder aux élèves une période de temps limitée pour élaborer et répéter leur jeu de rôles (de cinq à dix minutes suffisent généralement).
- Limiter l'usage de costumes et d'accessoires.
- Donner des conseils pour la participation à un jeu de rôles (voir l'encadré).
- Donner des conseils pour l'observation d'un jeu de rôles (voir l'encadré).
- Pendant le déroulement du jeu de rôles, observer la façon dont les élèves font face à la situation représentée, et réfléchir aux questions suivantes :
  - Les concepts sont-ils exprimés de manière précise, au moyen du langage et des actes?
  - Certains des élèves sont-ils confus ou incertains de l'objectif du jeu de rôles, de la situation ou de leur rôle?
- Donner une rétroaction dès que possible une fois le jeu de rôles terminé.
- Pour profiter davantage du jeu de rôles, réfléchir aux questions suivantes :
  - Quelles questions ont été clarifiées?
  - Quelles idées fausses auraient pu être véhiculées?
  - Quelles questions le jeu de rôles a-t-il soulevées?
  - Quelle nouvelle information est exigée?
- Comment ce jeu de rôles est-il lié à des tâches futures nécessitant un enseignement plus approfondi du sujet?

Astuces pour participer à un jeu de rôles

- Faire face au public et parler fort et clairement.
- Utiliser le langage corporel pour faire passer le message au lieu de se fier aux accessoires ou aux costumes.
- Se concentrer sur les partenaires qui participent au jeu de rôles et sur le message à communiquer.
- Évaluer sa participation en se posant les questions suivantes :
  - Comment est-ce que je montre que je comprends ce rôle?
  - Est-ce que nous montrons tous les aspects importants de la situation?
  - Est-ce que nous montrons toutes les idées soulevées à la séance de planification?
  - Est-ce que j'utilise les nouvelles compétences et les nouveaux concepts correctement?

Astuces pour observer un jeu de rôles

- Faire preuve d'écoute active en demeurant calme et attentif.
- Rire aux bons moments.
- Ne pas se moquer des participants du jeu de rôles.
- Montrer son soutien en applaudissant et au moyen de mots d'encouragement positifs lorsque le jeu de rôles est terminé.
- Réfléchir à l'habileté sociale traitée dans le jeu de rôles.
- Envisager comment utiliser cette habileté dans sa propre vie.

Enseigner l'autosurveillance

Afin d'aider les élèves à mettre en pratique au quotidien les habiletés sociales qu'ils apprennent, leur demander de les utiliser régulièrement et ensuite d'évaluer leur propre performance. Par exemple, choisir une habileté sociale qu'un élève maîtrise bien, lui demander de travailler cette habileté dans une situation précise à la maison ou à l'école et de remplir une échelle d'évaluation à la suite d'une réflexion personnelle.

Ou encore, avertir l'élève du moment où il aura à faire face à une situation nécessitant une habileté sociale particulière. Créer la situation et ensuite, s'asseoir avec l'élève afin de discuter et d'évaluer sa performance.

À mesure que les élèves apprennent à maîtriser un éventail d'habiletés sociales, les inviter à s'évaluer pendant la journée. Les élèves peuvent surveiller eux-mêmes l'utilisation qu'ils font d'une habileté donnée durant les pauses, comme à la récréation et au dîner. Les élèves qui ne s'évaluent pas de façon positive devraient également indiquer les raisons de cette évaluation.

Les élèves peuvent également surveiller l'utilisation qu'ils font des habiletés sociales qu'ils apprennent dans d'autres contextes, comme dans l'autobus, à la partie de soccer ou à la maison, par exemple. Songer à créer un espace où les élèves pourraient afficher une feuille décrivant une situation où ils ont été appelés à utiliser une habileté sociale, les étapes qu'ils ont suivies et le taux de réussite obtenu. Fournir un espace où les élèves peuvent inscrire ce qui a bien marché ou encore, ce qu'ils pourraient améliorer la prochaine fois.

Enseigner des techniques de résolution des problèmes

Les problèmes qui surviennent dans la classe peuvent constituer pour les élèves des occasions d'assumer la responsabilité de leur propre comportement. Lorsque les élèves tentent de régler eux-mêmes leurs problèmes, ils améliorent leur confiance en soi et acquièrent des habiletés précieuses qui leur seront utiles tout au long de leur vie.

Roulette de résolution des problèmes

La roulette de résolution des problèmes encourage les élèves à assumer la responsabilité de leur comportement et à trouver des solutions.

Demander à la classe de dresser une liste de solutions qui peuvent être utilisées dans un certain nombre de conflits; par exemple, s'excuser, en parler, prendre le temps de se calmer, formuler un message à la première personne ou choisir de faire autre chose. Une fois cette liste terminée, marquer d'un astérisque toutes les suggestions qui sont respectueuses et utiles, et choisir ensemble celles qui font l'unanimité. Les élèves peuvent dessiner un symbole ou une image pour représenter chaque solution. Inscrire chaque solution sur la roulette et ajouter les symboles.

Lorsqu'un problème survient, demander aux élèves d'essayer au moins deux des solutions figurant sur la roulette avant de demander l'aide d'un adulte pour le résoudre. Parler de la roulette de résolution au personnel de l'école, notamment aux autres enseignants, membres du personnel de soutien et surveillants du dîner afin qu'ils puissent rappeler aux élèves de l'utiliser lorsqu'un problème survient.

En parler.
Attendre son tour.
Tirer à pile ou face.
S'excuser.
Demander de l'aide.
Tout oublier.
Constater le désaccord.
Partager le blâme.
Voir le côté amusant.
Jouer à « roche, papier, ciseaux ».

Situations réelles

Susciter la résolution autonome des problèmes à l'aide du questionnement, des modèles, du recours à un langage efficace et au renforcement des efforts des élèves. Utiliser des situations sociales réelles dans la classe pour enseigner les habiletés sociales à l'aide d'une série de questions dirigées. Par exemple :

- Par quoi devons-nous commencer?
- Que devons-nous rassembler avant de commencer?
- Qu'arriverait-il si tu _________?

- À qui pourrions-nous demander?
- Où pourrions-nous chercher pour _________?
- Qu'est-ce qui serait le mieux, ________ ou _________?
- Où avons-nous trouvé _________ la semaine dernière?
- Où pourrions-nous trouver _________?
- Qui pourrait nous aider le plus avec ________?
- Pourquoi ________ serait mieux que ________?

Cartes pour la résolution des problèmes

Utiliser des cartes de résolution de problèmes pour aider les élèves à trouver de nouvelles solutions à des situations sociales particulières qui occasionnent des problèmes en classe. Commencer par des situations faciles à résoudre. Demander aux élèves de répondre à des questions telles que :

- Quel est le problème?
- Pourquoi cette situation pourrait-elle être problématique?
- Quels sont certains des choix ou certaines des solutions?
- Quels sont les avantages et les inconvénients des choix disponibles?
- Qu'est-ce qui pourrait être le mieux et pourquoi?
- Comment pourrais-tu ________?

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Le renforcement positif

> « L'influence la plus dynamique exercée sur la chimie du cerveau est probablement la rétroaction positive, laquelle est essentielle au développement d'une bonne estime de soi... » [Traduction]
>
> – Robert Sylwester,
> Professeur émérite en éducation, Université de l'Oregon

Nous avons tous besoin de renforcement positif. Que nous en soyons conscients ou non, le renforcement est ce qui nous incite à agir d'une certaine façon.

Offrir aux élèves quelque chose qu'ils apprécient afin de favoriser un comportement souhaité peut être aussi simple qu'offrir un sourire ou aussi complexe que mettre au point un système de jetons. La reconnaissance personnelle permet aux élèves de savoir que les enseignants s'intéressent à eux et à la façon dont ils se comportent, et qu'ils se soucient de les appuyer dans leurs efforts pour modifier positivement leur comportement et leur apprentissage. Le renforcement positif aide également à tisser des relations positives en offrant comme modèle des façons appropriées d'interagir avec les autres.

Choisir des renforçateurs efficaces

Le renforcement positif efficace :

- est adapté à l'âge;
- est adapté au niveau de fonctionnement de l'élève;
- est appuyé par le personnel administratif et par les parents;
- est authentique.

Même les récompenses extravagantes ne parviennent pas à motiver les élèves à utiliser des habiletés qu'ils n'ont pas apprises ou qu'ils ne comprennent pas.

Le renforcement positif donne les meilleurs résultats lorsqu'il est donné immédiatement après l'observation du comportement souhaité, ou dès que possible. Si le comportement souhaité devient plus fréquent, c'est que le renforcement a eu un effet positif. Si tel n'est pas le cas, il n'y a pas eu de renforcement. De nombreux enseignants mettent au point un système de suivi afin de vérifier si les comportements souhaités sont plus fréquents.

Être attentif aux conséquences imprévues. Par exemple, si les élèves adoptent un comportement négatif pour avoir de l'attention et que l'enseignant leur donne l'attention recherchée, le comportement négatif s'amplifiera probablement.

Certains renforçateurs qui donnent des résultats avec un élève ou un groupe d'élèves peuvent ne pas fonctionner avec un autre. Trouver les renforçateurs qui conviennent nécessite une attention particulière et une compréhension des besoins de chaque élève. Être attentif à ce qui intéresse les élèves. Les renforçateurs typiques incluent avoir une récréation plus longue, passer plus de temps à l'ordinateur, prendre soin de l'animal de compagnie de la classe ou utiliser des fournitures artistiques spéciales. Demander aux élèves, aux parents, aux enseignants de l'année précédente et aux autres membres du personnel ce qui pourrait constituer un renforçateur efficace pour un élève donné.

Demander aux élèves de préparer une liste de renforçateurs afin de choisir les récompenses qu'ils aimeraient obtenir, ou préparer une collection de renforçateurs parmi lesquels les élèves peuvent choisir. Une collection contenant divers renforçateurs permet également de maintenir la motivation des élèves.

Toujours donner le renforçateur après le comportement souhaité, jamais avant. Si le comportement souhaité ne se produit pas et que l'élève a déjà reçu le renforçateur, le résultat peut engendrer un conflit et un comportement oppositionnel.

Les renforçateurs efficaces :

- sont remis immédiatement après l'observation du comportement souhaité;
- sont remis fréquemment;
- sont accompagnés d'une description verbale précise du comportement;
- sont donnés avec enthousiasme;
- sont suffisamment variés pour maintenir l'intérêt;
- sont donnés de manière continue au début et de façon intermittente par la suite;
- peuvent être offerts selon un horaire fixe, p. ex., à chaque occurrence du comportement, ou selon un horaire variable, p. ex., en moyenne, une fois sur trois occurrences du comportement;
- s'atténuent au fil du temps; c'est-à-dire commencer par associer des récompenses ou privilèges matériels à un renforcement social, puis remplacer les récompenses et privilèges matériels par un renforcement social tel qu'un compliment.

Renforcement social

Un sourire, un commentaire ou un compliment peuvent contribuer grandement à l'accentuation ou au maintien d'un comportement positif chez un élève. Beaucoup d'élèves ont besoin d'une dose importante de renforcement social et d'attention positive.

Se déplacer dans la classe permet à l'enseignant de renforcer socialement tout comportement positif observé (ainsi que d'anticiper et de gérer les problèmes de façon proactive). Se tenir à la porte pour accueillir les élèves à leur arrivée en classe et prendre au moins la moitié du temps de classe à se déplacer entre les élèves pendant qu'ils travaillent est probablement le moyen le plus simple et le plus proactif qu'un enseignant puisse utiliser pour renforcer les comportements positifs en classe.

Renforcement tangible

Il existe de nombreux renforçateurs tangibles peu coûteux, dont les livres de mots-croisés, les jeux de société portatifs, les craies de trottoir, les cartes à jouer et les balles souples.

Créer une attente

De nombreuses stratégies de renforcement créent de la motivation (et même de l'enthousiasme) par rapport à un comportement attendu. Lorsque les élèves savent à quel renforcement ils peuvent s'attendre s'ils adoptent un comportement donné, le comportement souhaité se produira probablement plus rapidement et plus souvent.

Les stratégies qui créent une attente produisent leur effet avant que le comportement n'ait lieu et permettent d'accroître ou de maintenir le comportement souhaité.

- Dire aux élèves quels types de comportement sont recherchés.
- Leur dire également ce qui arrivera s'ils adoptent ce comportement.
- Lorsque les élèves ont le comportement souhaité, leur donner immédiatement une rétroaction positive et le renforçateur.

Développer ses aptitudes à gérer son propre comportement

Une fois qu'un élève montre de manière constante qu'il a bien assimilé le comportement approprié avec l'aide de l'enseignant, il est temps de l'aider à développer ses aptitudes à gérer son propre comportement. Au cours de ce processus, l'enseignant fournit l'orientation initiale pour ensuite céder graduellement le contrôle à l'élève.

Expliquer avec précision quel comportement l'élève surveillera et comment les progrès réalisés seront évalués; par exemple, en comptant et en inscrivant les moments où un comportement positif est observé. Les élèves peuvent trouver utile de recevoir des exemples et ils auront probablement besoin d'un peu d'entraînement dirigé. Pour faire le suivi, on peut demander aux élèves de mettre un symbole d'addition (« + ») sur un tableau chaque fois qu'ils se comportent de la manière souhaitée. Ils peuvent commencer à faire un suivi pendant de courtes périodes, comme des périodes de 15 minutes, et passer ensuite à 30 minutes, puis 60 minutes ou à une période de cours complète.

Vérifier au hasard la précision du suivi d'un élève et octroyer des récompenses lorsque le dénombrement et l'enregistrement sont exacts. Par exemple, songer à accorder des récompenses supplémentaires dès le début lorsque le registre de l'enseignant correspond à celui de l'élève.

Donner aux élèves de nombreuses occasions d'utiliser cette technique et leur fournir continuellement des commentaires positifs et correctifs.

Le renforcement personnel peut également faire partie d'un programme de gestion du comportement de plus en plus autonome. Par exemple, après avoir comparé leurs résultats à ceux de l'enseignant, les élèves pourraient s'accorder une minute supplémentaire de temps à l'ordinateur pour chaque fois qu'ils ont coché « coopération avec les autres ».

La gestion de leur propre comportement rend les élèves moins dépendants de l'enseignant et plus aptes à améliorer leur propre rendement, tant dans la classe que dans d'autres aspects de leur vie.

Des conséquences justes et prévisibles

7

> « Les meilleurs plans en matière de discipline s'appliquent à limiter la nécessité de recourir aux punitions et aux conséquences négatives, en mettant l'accent sur la prévention. » [Traduction]
>
> – Mark Boynton et Christine Boynton. *The Educator's Guide to Preventing and Solving Discipline Problems*

Les conséquences négatives sont nécessaires lorsque les autres méthodes pour corriger les comportements problématiques ne réussissent pas. Cependant, elles ne sont pas efficaces si elles sont trop utilisées.

Il est préférable de déterminer à l'avance les conséquences qu'auront les comportements inappropriés, par exemple :

- soustraire du temps à la récréation ou au dîner, ou en ajouter après l'école pour rattraper le temps perdu en classe;
- perdre la possibilité de choisir librement une activité ou d'autres privilèges de la classe;
- éloigner le pupitre de l'élève de celui de ses camarades.

Les conséquences les plus efficaces sont :

- immédiates (sans être perturbatrices ou intensives);
- raisonnables (sans être embarrassantes ou frustrantes);
- bien planifiées (mais flexibles);
- pratiques et faciles à mettre en oeuvre.

Étant donné que l'objectif est de réduire l'incidence d'un comportement problématique en particulier, les enseignants doivent surveiller l'efficacité des conséquences négatives, les adapter et les modifier au besoin.

Se concentrer sur le comportement

Il est important que la désapprobation vise le comportement plutôt que l'élève lui-même. Utiliser des mots ou des actions qui sont axés sur le comportement problématique. Cette technique indique à l'élève que l'enseignant croit qu'il est capable de bien se comporter. Elle réduit également les luttes de pouvoir qui peuvent créer un climat négatif dans la classe.

Commencer avec des réponses discrètes

Rétroaction

La rétroaction, verbale et non verbale, constitue une réponse efficace en cas de comportement problématique. Par exemple, dire le nom de l'élève à haute voix tout en plaçant ses doigts sur ses lèvres. Ou encore, utiliser seulement quelques mots, comme « Jacques, ta chaise », lorsqu'un élève se balance sur deux pieds de sa chaise.

Agir plutôt que parler

Lorsque cela est possible, il vaut mieux agir que parler. Par exemple, si deux élèves chuchotent pendant une leçon, cesser de parler et attendre patiemment qu'ils arrêtent. Ensuite, continuer la leçon sans les réprimander. Si un élève fait rebondir un ballon dans le gymnase pendant que les directives sont données, marcher tout simplement vers cet élève et reprendre le ballon jusqu'à ce que les directives aient toutes été données. Rendre le ballon à l'élève lorsque l'activité commence. Parler moins et agir plus peut souvent engendrer un changement positif en classe sans trop attirer l'attention sur le comportement problématique. Agir est une façon de dire que l'apprentissage et l'enseignement sont importants et que l'on doit y être attentif.

Proximité

Communiquer un message silencieux et efficace au sujet des attentes comportementales en se déplaçant dans la classe tout en enseignant et en s'arrêtant un instant près de certains élèves. Se tenir à proximité d'un élève qui dérange les autres et essaye d'attirer l'attention sur lui-même est souvent suffisant pour faire cesser ce comportement. Cette technique communique, même sans un contact visuel, que l'enseignant sait ce qui se passe dans la classe et qu'il s'attend à un comportement positif.

Aider à surmonter les obstacles

Offrir de l'encouragement, du soutien et de l'aide pour empêcher les élèves de devenir frustrés par les activités d'apprentissage. Ce type d'aide peut prendre de nombreuses formes, telles que demander à un camarade d'aider l'élève éprouvant des difficultés, ou fournir des renseignements supplémentaires et des indices qui aideront ce dernier à terminer l'activité d'apprentissage avec succès.

Contact visuel

Grâce au contact visuel, les élèves savent que l'enseignant est conscient de ce qu'ils font. Le contact visuel accompagné d'un sourire est une façon de dire « merci »; il met souvent fin au comportement problématique et permet de poursuivre sans interruption.

Noms des élèves

Utiliser le nom des élèves correctement et de manière positive leur signale qu'ils ne sont pas anonymes. (Ceci est particulièrement important au secondaire.)

Pour régler un comportement problématique mineur, essayer d'inclure le nom d'un élève en donnant de l'information ou des directives. Cette technique permet d'attirer l'attention de l'élève et lui fait savoir que l'enseignant a remarqué son comportement.

Il est important de prendre conscience qu'un nom peut être prononcé de plusieurs façons, avec différentes intonations qui communiquent différents messages.

Gestes

Des simples mouvements de la main ou expressions du visage peuvent véhiculer un message. Par exemple, un hochement de la tête signifie « oui » et un sourire peut dire « merci ». Un enseignant de jeunes élèves peut montrer quatre doigts pour avertir un élève de garder les quatre pieds de sa chaise au sol.

Toucher légèrement le pupitre ou la chaise d'un élève est une façon discrète de dire à l'élève de mettre fin au comportement inapproprié. Il n'est pas toujours nécessaire d'établir un contact visuel, et le toucher peut être léger et rapide afin que les autres élèves ne s'en rendent pas compte.

Les gestes peuvent être associés efficacement à la proximité, au contact visuel et à l'utilisation du nom d'un élève.

Réorientation

Il suffit parfois de réorienter un élève vers un autre sujet ou une autre activité pour mettre fin à un comportement problématique. La réorientation peut servir à :

- créer une diversion (p. ex., « C'est le temps d'une pause, va prendre une gorgée d'eau. »);
- proposer un comportement de remplacement plus approprié (p. ex., « Prends ton livre de bibliothèque et va dans le coin de lecture. Rendu là, tu pourras en parler avec ton ami. »);
- éliminer le contexte qui déclenche un comportement problématique (p. ex., « Il est temps de ranger les blocs mathématiques. »).

Faire une pause et attendre

Une pause peut être efficace pour attirer de nouveau l'attention des élèves sur la tâche. Si une pause de quatre ou cinq secondes n'a pas aidé les élèves à se remettre à la tâche, essayer d'autres stratégies.

Détourner délibérément son attention

Ignorer les élèves qui cherchent à attirer l'attention, mais qui ne dérangent pas l'enseignement ou l'apprentissage, a généralement pour effet de faire cesser ce comportement. Continuer comme si de rien n'était et éviter de laisser transparaître sa contrariété ou sa frustration pour ne pas donner à l'élève l'attention qu'il recherche.

Il est difficile de faire semblant de ne pas s'apercevoir d'un comportement, surtout que le comportement inapproprié finit souvent par s'intensifier avant de s'atténuer. Les méthodes utilisées pour détourner délibérément son attention sont, notamment, briser le contact

visuel, se déplacer vers un autre endroit de la classe et entreprendre une autre activité. Utiliser cette stratégie pour les comportements inappropriés mineurs qui ne mettent pas en danger la sécurité ou le bien-être des autres.

Dans certains cas, il peut s'avérer nécessaire d'enseigner aux autres élèves comment utiliser cette stratégie en ne prêtant plus attention à l'élève fautif ou en suivant la directive de l'enseignant leur demandant de faire abstraction d'un comportement donné.

Augmenter le degré d'intervention

Si un comportement problématique continue après qu'un enseignant a tenté une ou deux interventions modérées, un degré d'intervention plus élevé peut s'avérer nécessaire.

Pour intervenir (tout en dérangeant le moins possible la classe) lorsqu'un élève se comporte mal, on peut avoir recours aux étapes suivantes.

1. Marquer un temps d'arrêt.
2. Se tourner lentement vers l'élève. Se tenir près de lui, établir un contact visuel et parler d'une voix douce.
3. Demander à l'élève d'arrêter. Utiliser des affirmations plutôt que des questions. Formuler la demande de manière positive; par exemple, « Reprends ton travail s'il te plaît. » Utiliser un ton de voix neutre et éviter de réprimander l'élève. Utiliser généralement moins de dix mots, mais donner des directives claires, de manière obligeante et ferme.
4. Ne formuler qu'une demande détaillée à la fois.
5. Demander deux fois est suffisant.
6. Rester impassible.
7. Donner à l'élève le temps de répondre. Compter jusqu'à dix accorde suffisamment de temps à l'élève.
8. Dire « merci » afin de renforcer verbalement la coopération.

Conclure une entente

L'habitude de Julien de tapoter sur son pupitre avec son crayon pendant qu'il travaille agace l'enseignant et les élèves qui sont assis près de lui. Au lieu de le réprimander au sujet de son comportement, l'enseignant de Julien lui a parlé, un jour, avant le début des classes et ils se sont entendus sur un seul mot, le mot « crayon », et un signal silencieux que l'enseignant utilisera lorsque Julien commencera à tapoter sur son pupitre avec son crayon. Lorsqu'il voit le signal ou lorsque l'enseignant passe près de lui et dit le mot « crayon », Julien reçoit un rappel d'arrêter de tapoter sur son pupitre avec son crayon.

Offrir un nombre limité de choix

Offrir des choix raisonnables et positifs redonne la responsabilité d'un comportement positif à l'élève. Par exemple, « Vous pouvez travailler calmement en groupe ou vous pouvez travailler individuellement à vos pupitres. »

Les bons choix :

- sont liés au comportement problématique;
- ne sont pas perçus comme une punition;
- ne sont pas présentés comme des ultimatums;
- sont proposés sur un ton positif ou neutre;
- permettent un suivi uniforme.

Offrir un nombre limité de choix :

- peut aider l'élève aux prises avec des problèmes difficiles;
- respecte l'aptitude de l'élève à prendre des décisions et lui procure un sentiment d'appartenance;
- aide l'élève à apprendre quels sont les choix appropriés.

Lors de la formulation des choix :

1. Arrêter, faire une pause et se tourner vers l'élève ou s'approcher de lui.
2. Si cela est possible, se déplacer vers un endroit où les autres élèves ne peuvent pas entendre la conversation.
3. Donner un choix à l'élève ou lui demander de faire un choix : « Prends une décision s'il te plaît ».
4. Attendre une réponse verbale ou non verbale. Il peut s'agir d'une réponse qui permet à l'élève de sauver la face.
5. Dire « merci ».

Par exemple, « Tu dois terminer ce devoir de mathématiques, mais tu peux choisir de répondre aux questions paires ou impaires. » Ou, « Tu ne peux pas pousser les autres et prendre leurs jouets. Par contre, tu peux choisir de t'excuser maintenant ou de t'asseoir jusqu'à ce que tu sois calmé et ensuite t'excuser. »

S'assurer que les choix sont raisonnables, pertinents et acceptables. Par exemple, les jeunes élèves peuvent n'avoir que deux choix. « Tu peux aller dans le coin des mathématiques ou dans le coin de rédaction. Lequel préfères-tu? » Les élèves plus âgés peuvent avoir un plus grand nombre de choix et ils sont plus en mesure d'assumer les conséquences de leurs décisions. Par exemple, « Tu dois remettre ton projet de recherche dans deux semaines. Quel format souhaites-tu utiliser? »

Les choix appropriés tiennent compte du contexte et ne causent pas de tort.

Ne pas offrir d'option qu'il est impossible de concrétiser. Par exemple, « Tu peux faire ta rédaction maintenant ou pendant la récréation »; cette option n'est acceptable que si un membre du personnel est disponible pour superviser l'élève qui souhaite rester et faire sa rédaction pendant la récréation.

Certains élèves peuvent avoir besoin de temps pour réfléchir avant de faire leur choix. La durée de la réflexion dépend de la situation et des choix offerts.

Les choix implicites entrent en jeu si le comportement négatif se produit de nouveau, soit chez le même élève ou groupe d'élèves, ou chez un autre élève ou groupe d'élèves qui connaissent les choix. Par exemple, deux élèves doivent choisir de travailler calmement ensemble ou individuellement à leur pupitre respectif. Ils travaillent calmement pendant un certain temps et puis ils deviennent bruyants. Ceci signifie qu'ils choisissent de travailler calmement à leur pupitre respectif. De même, deux autres élèves connaissent les choix disponibles; ils savent donc qu'ils choisissent de travailler seuls s'ils deviennent trop bruyants en travaillant ensemble.

Poser des questions

Le comportement peut être modifié plus efficacement si l'adulte s'arrête pour poser des questions au lieu de réprimander l'élève. Parfois, le simple fait de poser des questions encourage les élèves à porter des jugements, à envisager les conséquences et à devenir responsables de leurs gestes et de leurs paroles. Finalement, ils apprennent ainsi à réfléchir par eux-mêmes et à tirer des leçons de leurs erreurs.

Par exemple, poser les questions suivantes :

- D'après toi, quel est le problème?
- Est-ce que ce que tu fais fonctionne? Pourquoi ou pourquoi pas?
- Qu'arriverait-il si...?
- Comment te souviendras-tu...?

Prendre le temps de parler

Une conversation amicale en dehors du temps d'enseignement peut être une occasion de conclure une entente informelle. Comme bon nombre d'autres stratégies, la conversation amicale peut redonner la responsabilité du comportement problématique à l'élève. L'enseignant et l'élève discutent et élaborent un plan d'action positif; tous deux partagent la responsabilité de sa mise en œuvre. La discussion peut aussi permettre à l'enseignant et à l'élève de rétablir une relation positive.

Pour avoir une conversation amicale[6] :

- Accueillir l'élève et créer un climat amical. S'asseoir ailleurs qu'au pupitre de l'enseignant, lequel dégage une notion d'autorité liée au poste.
- Définir le problème pour s'assurer d'une compréhension commune.
- Travailler avec l'élève pour trouver des solutions de rechange.
- S'entendre sur une solution de rechange à essayer et sur le moment où elle débutera.
- Passer en revue les détails de l'entente. Il serait peut-être approprié de demander à l'élève de reformuler l'entente dans ses propres mots.
- Mettre fin à la conversation par un commentaire ou un geste positif.

---

6. Adapté de Barrie Bennett et Peter Smilanich. *Classroom Management: A Thinking and Caring Approach*, Toronto (ON), Bookation Inc., 1994, p. 291.

Créer un espace pour la réflexion

Les équipes sportives demandent un temps d'arrêt pour permettre aux joueurs de quitter le terrain et de reprendre leur souffle, de discuter d'un nouveau plan ou stratégie ou de se ressaisir. Certains élèves qui ne se comportent pas bien ont besoin eux aussi d'un temps d'arrêt, c'est-à-dire de délaisser momentanément les activités de la classe avant de revenir vers le groupe. L'objectif est que l'élève reprenne le contrôle de ses émotions.

Envisager de créer un endroit sécuritaire dans la classe où les élève peuvent se rendre individuellement pour se calmer, réfléchir à leurs choix et, au besoin, formuler un plan avant de rejoindre le groupe. L'espace de réflexion peut être un pupitre et une chaise dans un coin à l'abri du regard des autres élèves, mais que l'enseignant peut voir. Lorsque cela est possible, éviter d'utiliser des écrans ou d'autres barrières qui isolent l'élève, puisqu'en plus de nuire à la supervision, ces moyens peuvent s'avérer humiliants ou stressants pour certains élèves.

Mettre sur pied un échange entre les classes

Envoyer un élève dans un espace de réflexion dans une autre classe peut s'avérer très efficace lorsque les camarades de classe de l'élève renforcent le comportement problématique.

Chercher des conséquences logiques

Les conséquences devraient avoir un lien logique avec le comportement problématique. Par exemple, si les élèves se disputent au sujet d'un livre, le livre est confisqué et aucun des élèves ne peut y avoir accès le reste de la journée. Si le lien entre le comportement problématique et la conséquence n'est pas évident, la conséquence n'est probablement pas logique ni appropriée. Il faut noter, cependant, que chaque comportement n'est pas nécessairement assorti d'une conséquence logique, et que les conséquences ne peuvent pas régler tous les problèmes.

Les directives suivantes peuvent aider à assurer que les élèves comprennent les conséquences et que ces dernières ne sont pas une « punition déguisée ».

- Planifier les conséquences à l'avance.
- Choisir des conséquences qui sont utiles, et non nuisibles.
- Se concentrer sur l'avenir, pas sur le passé.
- Faire participer les élèves à la détermination et au choix de conséquences logiques, et les laisser décider quelles conséquences seront les plus utiles.
- Aider les élèves à faire le lien entre possibilité, responsabilité et conséquence, en posant des questions du genre « quoi » et « comment ».

Désamorcer les luttes de pouvoir

Certains des élèves qui se livrent à des luttes de pouvoir sont intelligents et possèdent des habiletés langagières bien développées, mais ils ont tendance à agir dans leur propre intérêt et ils sont capables de manipuler les autres facilement et de les inciter à la colère. Les luttes de pouvoir peuvent également être déclenchées par un manque de sommeil, la faim ou des problèmes à la maison.

Les luttes de pouvoir visent souvent à distraire la personne en position d'autorité en soulevant des questions secondaires non pertinentes ou en demandant « pourquoi ». Répondre à de telles tactiques en évitant d'argumenter, mais en cherchant plutôt une solution au problème ou en proposant une orientation ou un choix clair.

Reconnaître une lutte de pouvoir pour ce qu'elle est et ensuite, si cela est possible, ignorer les tentatives de l'élève d'amorcer une lutte de pouvoir. Si cette technique ne fonctionne pas :

1. Cesser d'enseigner et faire une pause.
2. Se tourner lentement pour faire face à l'élève.
3. Établir le contact visuel.
4. Prendre une ou plusieurs bonnes respirations.
5. Dire ou faire quelque chose pour donner le contrôle de la situation à l'élève. Par exemple :
   a) Décrire la situation à l'élève et expliquer que toute dispute est hors de question. Par exemple, « Il ne reste que quinze minutes pour que les groupes terminent leur plan. Je dois aider les deux derniers groupes maintenant. Je n'ai pas le temps de me disputer avec toi. »
   b) Laisser un choix à l'élève. Par exemple, « Tu peux retourner travailler avec ton groupe ou finir le plan par toi-même à ton pupitre. Choisis maintenant s'il te plaît. »
6. Faire une pause et permettre à l'élève de sauver la face – soit en faisant un commentaire ou en posant un geste.
7. Clore la discussion en disant « merci » ou « je l'apprécie ».

Pour qu'il y ait conflit, il faut au moins deux personnes; les enseignants peuvent éviter les luttes de pouvoir avec leurs élèves en choisissant de s'y soustraire. Les enseignants doivent apprendre des tactiques de retrait pour gérer les situations conflictuelles de façon calme et professionnelle.

Exemples de stratégies pour se retirer d'une lutte de pouvoir

- *Utiliser une technique de réduction du stress avant de réagir à une remarque ou à un comportement.*
  Inspirer profondément et expirer lentement. Cette technique, en plus de vous permettre de faire le point, vous procure un délai supplémentaire pour adopter un comportement approprié.

- *Utiliser une intonation neutre et professionnelle.*
  Étant donné que les gens ont tendance à interpréter leur état émotif en fonction de leurs propres comportements, les personnes qui parlent calmement (peu importe ce qu'elles ressentent) sont davantage portées à croire qu'elles sont calmes, même lors de situations stressantes.
- *Formuler des réponses brèves.*
  Les réponses brèves de l'enseignant l'empêchent de récompenser involontairement un comportement provocant en accordant trop d'attention à l'élève en question.

Certaines luttes de pouvoir découlent de l'incapacité des élèves à contrôler leur frustration ou leur colère. Dans certaines situations, il peut s'avérer utile d'avoir recours à des activités de soutien bien planifiées qui « interrompent » l'escalade de la colère de l'élève et guident ce dernier vers des activités qui lui permettent de se calmer, comme lire un livre ou utiliser un ordinateur.

À l'occasion, il peut s'avérer nécessaire de faire sortir brièvement l'élève de la classe s'il s'entête à argumenter ou s'il devient provocant. Par exemple, demander à un élève de travailler à un pupitre placé à l'extérieur de la classe pendant quelques instants peut empêcher le comportement de l'élève d'empirer et de se transformer en une véritable confrontation.

Utiliser les renvois au secrétariat

Il s'avère parfois pertinent de demander à un élève de quitter la classe et d'aller au secrétariat. Pour que cette stratégie soit efficace, tous les enseignants de l'école doivent comprendre ce qui a été convenu à l'échelle de l'école en ce qui concerne :

- les raisons d'envoyer des élèves au secrétariat;
- la façon de procéder (p. ex., l'enseignant appelle la secrétaire pour l'avertir);
- ce qui va se passer à l'arrivée de l'élève au secrétariat (p. ex., l'élève doit s'asseoir calmement et attendre l'arrivée de l'enseignant dans les 20 prochaines minutes pour l'aider à résoudre le problème, ou l'élève doit remplir une feuille sur la résolution des problèmes, dans un endroit tranquille et supervisé);
- les rôles et responsabilités du personnel de l'école (y compris le titulaire de classe, la secrétaire d'école et l'administrateur);
- les procédures de suivi (p. ex., l'élève remplit une feuille traitant de la résolution des problèmes, ou l'administrateur appelle les parents).



Voir **l'outil 1 :** ***Réflexion sur le comportement*** pour un exemple d'outil servant à inscrire les réflexions des élèves au sujet de leur comportement.

Utiliser les contrats

Un contrat officiel peut être utilisé pour exiger qu'un élève adopte un comportement positif ou qu'il accepte une conséquence négative comme la perte de privilèges (p. ex., participer aux programmes dans la salle à manger ou à des activités parascolaires).

Un contrat officiel comprend une description des comportements acceptables (et si cela est nécessaire, une description détaillée de ce qui n'est pas acceptable) et il indique les récompenses (p. ex., garder ses privilèges, avoir le droit de continuer à fréquenter l'école) ainsi que les conséquences liées aux comportements négatifs. Toutes les parties concernées prennent connaissance du contrat et le signent. Les « parties » peuvent inclure, entre autres, l'administrateur, l'enseignant, l'élève, les parents et tous les autres membres de l'équipe d'apprentissage de l'élève, comme les conseillers scolaires ou les agents de liaison avec la famille.

Voici les caractéristiques d'un contrat officiel :

- il est facile à comprendre pour toutes les parties;
- il indique clairement et de façon succincte les comportements acceptables, les comportements inacceptables, les signaux que l'enseignant utilisera pour signaler un comportement inacceptable ainsi que les conséquences si un élève choisit d'adopter un comportement inacceptable;
- il tient compte des besoins de l'élève;
- il énumère les renforcements positifs et les conséquences négatives;
- il indique clairement qui verra à faire respecter le contrat et qui sera responsable de l'administration des récompenses et des conséquences;
- il est communiqué clairement aux parents (lorsque cela est possible, les parents participent également à la définition ainsi qu'à la mise en œuvre des modalités du contrat).

Le soutien de l'administration scolaire et des collègues

8

> « ... la plus importante réserve quotidienne de forces constructives pour améliorer les écoles se trouve dans le cœur, l'esprit et les mains des gens qui y travaillent. » [Traduction]
>
> – Kenneth A. Sirotnik.
> « Evaluation in the Ecology of Schooling »

Soutien de l'administration scolaire

Lorsqu'ils font face à des problèmes de comportement en classe, les enseignants doivent avoir accès au savoir-faire et au soutien de tout le personnel de l'école et, en particulier, à celui de l'administrateur de l'école.

Établir des relations de travail positives avec chaque enseignant de l'école peut aider les administrateurs à prendre des décisions administratives éclairées et efficaces qui amélioreront la capacité et la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans la classe.

Le rôle du directeur est d'affirmer l'autorité de l'enseignant et non pas de la remplacer. Une communication ouverte, une connaissance des pratiques exemplaires de gestion de classe et un respect de la diversité des styles d'enseignement sont essentiels pour que l'administrateur puisse appuyer efficacement les enseignants pendant la mise en place et le suivi de solides pratiques de gestion de classe. Lorsque les enseignants font concorder leurs pratiques de gestion de classe à la méthode appliquée à toute l'école en matière de renforcement du comportement positif, l'efficacité des appuis et des interventions auprès des élèves ayant des comportements problématiques est rehaussée en classe et dans l'école.

Les administrateurs de l'école sont également bien placés pour appuyer les pratiques de gestion de classe efficaces en :

- adaptant les horaires de manière à encourager et à permettre la planification et la résolution des problèmes en commun ;
- suivant les protocoles convenus de renvoi au secrétariat afin que les comportements problématiques individuels soient traités de façon juste, uniforme et opportune;
- communiquant officiellement et officieusement avec les enseignants au sujet des pratiques et problèmes en matière de gestion de classe;
- offrant un encouragement officiel et officieux ainsi qu'un renforcement positif au personnel de l'école qui a recours à une gestion de classe ferme et uniforme;
- étant disponibles et prêts à aider les enseignants à cerner les problèmes et à trouver des solutions aux comportements problématiques en classe, selon les besoins;
- offrant aux titulaires de classe des occasions de perfectionnement professionnel ciblées.



Pour obtenir des renseignements supplémentaires au sujet des ateliers de perfectionnement professionnel en milieu scolaire, visiter le site Web de l'Alberta Teachers' Association à l'adresse <http://www.teachers.ab.ca/Professional+Development/Workshops+Courses+and+Presentations/Workshops+Seminars+Courses/Positive+School+Climate/Classroom+Management—What+Works.htm>.

Soutien des collègues

L'appui d'autres enseignants et du personnel de l'école peut également contribuer à la réussite de la planification et du suivi de la gestion de classe. Les collègues peuvent offrir de l'encouragement et des conseils, et ils peuvent également collaborer en ce qui concerne certaines stratégies, comme fournir un endroit sécuritaire à un élève d'une autre classe qui a besoin de quitter sa classe pendant une courte période.

Les enseignants peuvent y gagner à participer aux rencontres de résolution de problèmes où ils peuvent échanger des idées et des solutions. La rencontre de planification du comportement d'une durée de 30 minutes constitue une stratégie novatrice et efficace pour offrir ce type d'appui.



L'outil 2 est un modèle d'une rencontre de planification du comportement d'une durée de 30 minutes.

Rencontre de planification du comportement d'une durée de 30 minutes

Comportement problématique Le bavardage entre élèves nuit à l'enseignement et à la participation des camarades à la discussion en classe

Élèves visés environ 16 élèves sur 22 dans la classe d'études sociales de 8e année

Membres du personnel présents

Facilitatrice Enseignante de français, 7e et 8e année

Secrétaire Bibliothécaire

Autres Conseiller, directeur adjoint

Étape 1 : Identifier le comportement problématique (5 minutes) :

1. Demander au titulaire de classe de décrire le problème.
   - Des élèves bavardent pendant que l'enseignant parle à la classe. Ceci nuit à l'enseignement et empêche toute discussion de groupe sérieuse.
2. Clarifier le problème en groupe. Déterminer le moment, la fréquence, la durée, etc. Il peut s'avérer nécessaire de restreindre l'étendue du problème.
   - Les discussions prévues en classe ont été interrompues après cinq minutes dans tous les cours ce mois-ci.
   - L'enseignant doit demander aux élèves de se taire au moins 10 fois par cours de 60 minutes.

Étape 2 : Identifier les comportements désirés (5 minutes) :

Comportements existants à maintenir ou à renforcer :

- Parler avec des camarades en classe pendant le travail en groupe ou lorsque l'enseignant invite les élèves à parler.

Nouveaux comportements à enseigner et à renforcer :

- Parler lorsque c'est son tour, tel que signalé par un bâton d'orateur
- Demeurer silencieux et être à l'écoute lors des leçons et lorsqu'un autre élève parle à la classe.
- Parler doucement à un ou des camarades lorsque l'enseignant parle doucement à un élève ou à un petit groupe d'élèves.

Comportements existants à diminuer ou à éliminer :

- Parler avec des camarades lorsque l'enseignant enseigne ou parle à la classe
- Parler avec des camarades pendant qu'un autre élève parle à la classe ou pose une question
- Parler avec des camarades pendant les annonces

Rencontre de planification du comportement d'une durée de 30 minutes (suite)

Étape 3 (5 minutes) :

Identifier le renforcement positif pour les nouveaux comportements.
- Occasions explicites de bavarder en classe

Identifier les conséquences négatives pour le comportement inacceptable.
- Proximité de l'enseignant, signal non verbal

Étape 4 (5 minutes)

Identifier des stratégies proactives qui aideraient l'élève à apprendre à se comporter de façon plus positive et plus acceptable.
- Signal visuel indiquant quand les élèves doivent garder le silence et quand ils peuvent parler avec des camarades
- Périodes structurées pour aller voir des camarades
- Restreindre la durée des périodes d'enseignement. « Je vais enseigner pendant 10 minutes. Il est important d'écouter pendant ces 10 minutes »
- Utiliser la proximité lorsque des élèves commencent à parler entre eux
- Enseigner aux élèves les attentes qui s'appliquent pendant que l'enseignant enseigne; les afficher, les renforcer
- Utiliser un bâton d'orateur pendant les discussions en groupe afin d'identifier la personne qui parle

Étape 5 (5 minutes)

Identifier au moins deux façons de déterminer si le plan fonctionne et si le comportement s'améliore.
- Un collègue observe la classe afin de déterminer le nombre de fois où il s'est produit des conversations entre camarades pendant l'enseignement et leur durée.
- Le collègue effectue une deuxième observation trois semaines plus tard afin de déterminer si le bavardage entre camarades a diminué et si l'utilisation de stratégies proactives a augmenté.

Étape 6 (4 minutes)

Identifier ce que les autres membres du personnel peuvent faire pour appuyer l'enseignant et ses élèves.
- Visiter la classe deux fois pour observer les élèves et recueillir des données.
- Enseigner dans toute l'école « le comportement à adopter pendant que l'enseignant enseigne » pendant une période d'un mois.

Étape 7 (1 minute)

Établir une date de rencontre de suivi pour évaluer et réviser le plan.

Date et heure de la prochaine rencontre ______21 jours à compter d'aujourd'hui______

La collecte de données pour comprendre le comportement des élèves

9

> « Toujours présumer que la motivation relative à un comportement donné est positive, mais qu'elle peut être exprimée de façon négative. » [Traduction]
>
> – Curwin et Mendler. *Discipline with Dignity*

Afin de soutenir efficacement les élèves, les enseignants doivent comprendre les motifs de leur comportement. Cette compréhension les aide à élaborer des plans pour appuyer les élèves à mesure que ceux-ci adoptent des comportements nouveaux et plus positifs.

Dans de nombreux cas, les élèves adoptent un comportement négatif afin d'obtenir une chose qu'ils veulent ou d'éviter une chose qu'ils ne veulent pas. Chaque comportement a un motif, mais les motifs diffèrent d'un élève à l'autre. Par exemple, un élève peut frapper quelqu'un parce qu'il veut qu'on le laisse seul, un autre frappe pour obtenir un objet (comme un ballon de soccer) ou du pouvoir, et un troisième frappe pour attirer l'attention.

La collecte de données au sujet des raisons à l'origine des comportements problématiques et de la fréquence de ces comportements fournit aux titulaires de classe l'information dont ils ont besoin pour :

- décider quels appuis et stratégies en matière de comportement seront les plus efficaces dans leur classe;
- mesurer le succès des appuis qu'ils ont choisis.

Le Tableau ACC est une méthode utilisée couramment pour reconnaître les motifs du comportement.

A pour antécédents

Noter tout ce qui est arrivé avant le comportement signalé.

- ***Qui*** était en cause dans la situation? Par exemple : « l'enseignant a demandé à Bill d'effectuer une tâche; une autre élève (Sally) s'est placée devant Bill dans la file; l'enseignant est sorti de la classe juste avant que Bill monte sur son pupitre et crie. »
- ***Qu'est-ce qui*** s'est passé juste avant le comportement problématique? Ceci peut inclure :
  - *des tâches*, comme devoir se mettre en file, participer à une activité de groupe, remplir une feuille de travail, passer un examen;
  - *des conséquences et réactions à d'autres comportements*, comme recevoir de l'attention supplémentaire ou une réprimande;
  - *des interactions sociales*, comme jouer à un jeu d'action, parler à une autre personne ou entrer en conflit avec un autre élève;
  - *des transitions*, comme changer de tâche ou faire face à des changements de routine;

- *des facteurs liés à la maison et à la communauté*, comme des changements dans la dynamique familiale (p. ex., une mortalité, un divorce, une nouvelle personne qui vient habiter à la maison, un frère ou une sœur qui quitte la maison), un conflit familial ou des modifications des activités parascolaires (p. ex., interdiction d'utiliser l'ordinateur ou de jouer au hockey jusqu'à ce que les devoirs soient terminés);
  - *des facteurs liés à la santé*, comme la maladie ou les effets des médicaments.
- ***Quand*** le comportement a-t-il été observé? Inclure la date et l'heure.
- ***Où*** le comportement a-t-il été observé et dans quel contexte? Par exemple, l'élève était dans le cercle; sur sa chaise; dans le corridor, dans les toilettes, au gymnase ou à l'extérieur. Quel était le niveau de bruit, d'activité, de structure, de proximité avec les autres?

C pour comportement

Noter le comportement observé et fournir des renseignements exacts et utiles. Inclure les paroles et les gestes de l'élève. Utiliser des descriptions précises. Au lieu de dire que l'élève était « émotif », noter plutôt des actions précises comme pleurer ou crier. Au lieu de dire qu'un enfant était « agressif verbalement ou physiquement », noter plutôt de façon détaillée ce qu'il a dit ou fait.

Noter l'intensité et la durée du comportement. Par exemple : « Sally a crié très fort (8 sur une échelle de 1 à 10) pendant 12 minutes; Bill a frappé Sam si fort qu'il lui a fait une ecchymose. »

C pour conséquences

Décrire les conséquences (ce qui est arrivé à l'élève à la suite du comportement négatif).

L'attention, les compliments, les récompenses tangibles, les réprimandes, les refus, la répétition de la tâche par l'élève ou l'envoi de l'élève en réflexion sont au nombre des conséquences que le personnel scolaire peut donner à l'élève. Noter également les cas où il n'y a eu aucune conséquence, c'est-à-dire lorsque l'enseignant n'a rien dit ou fait en réponse à un comportement donné.

Les conséquences peuvent également inclure ce que les autres ont dit ou fait. Par exemple, un autre élève peut s'être écarté, avoir donné à l'élève fautif l'objet que ce dernier lui demandait ou avoir crié après lui. Il est utile de connaître les réactions émotives des autres élèves et adultes présents, par exemple, rires, pleurs ou peur.

Un autre type de conséquences concerne les tâches et les activités. Par exemple : « L'élève n'a pas exécuté l'activité qu'on lui a demandé de faire; il a pu choisir une autre activité ou il a été obligé d'effectuer une tâche précise. »



Voir **l'outil 3** : *Tableau ACC*, pour un exemple de formulaire de consignation des données obtenues lors de l'observation d'un comportement.

Une fois toutes les données recueillies et analysées, choisir un comportement particulier et le transformer en objectif. Cet objectif précise le résultat visé qui sera accepté comme preuve de la réussite. Par la suite, mettre au point un plan d'action qui décrit :

- au moins trois étapes pour atteindre l'objectif;
- les ressources nécessaires, y compris les personnes, le temps et le matériel (les renforçateurs);
- les points de contrôle pour évaluer les progrès réalisés.

Expliquer le plan aux élèves et à leurs parents et, si cela est possible, faire participer les élèves en leur demandant comment ils peuvent atteindre l'objectif.

Pendant la mise en œuvre du plan, effectuer des contrôles fréquents afin de déterminer l'efficacité de l'intervention et de déceler les occasions de célébrer les réussites. Par exemple, si l'un des objectifs de la classe est d'accroître le nombre d'élèves qui arrivent à l'heure, rappeler cet objectif aux élèves en traçant au tableau une horloge indiquant l'heure du début des cours. Tenir un registre de l'heure d'arrivée des élèves et organiser une célébration lorsque l'objectif est atteint. Si l'objectif n'est pas atteint, discuter des raisons de cet échec. À mesure que les élèves adoptent ce comportement, augmenter l'intervalle d'une journée à une semaine, voire un mois, et prévoir une célébration en conséquence.



Pour obtenir des renseignements supplémentaires au sujet des autres stratégies de collecte de données, consulter le document *Renforcer le comportement positif dans les écoles albertaines : une méthode intensive et personnalisée*, pages 69 à 74.

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Des appuis ciblés pour les élèves à risque

10

> « Bien que la majorité des élèves réagissent de manière positive aux classes bien organisées, aux attentes comportementales clairement définies et au renforcement riche et positif, il faut également ajouter des mesures de soutien spécialisées pour les élèves qui ne s'améliorent pas uniquement avec l'aide du programme de l'école. » [Traduction]
>
> – Jeff Sprague et Annemieke Golly. *Best Behavior: Building Positive Behavior Support in Schools*

Les 5 à 15 pour cent des élèves qui sont à risque de développer un comportement de plus en plus problématique peuvent bénéficier d'interventions ciblées conçues pour favoriser certains comportements positifs ou réduire certains comportements négatifs.

Les interventions ciblées qui donnent souvent de bons résultats comprennent :

- de brèves leçons d'habiletés sociales individuelles ou en groupe;
- un enseignement adapté favorisant le succès individuel;
- une relation de mentorat qui donne à l'élève un sentiment d'appartenance et de bienveillance, et qui présente un modèle de comportement positif.

Un autre type d'intervention qui fonctionne souvent très bien avec ce groupe d'élèves est l'établissement d'objectifs. En se fixant des objectifs et en créant un plan de comportement, les élèves peuvent commencer à :

- identifier et réduire ou éliminer des comportements qui ont une influence négative sur l'apprentissage et/ou les relations sociales;
- identifier et apprendre des nouveaux comportements qui auront une influence positive sur l'apprentissage et les relations avec les autres.

Le processus d'établissement d'objectifs peut s'étendre sur plusieurs semaines ou plusieurs mois, selon les besoins de l'élève.

Établir des objectifs

Décrire clairement les comportements qu'il faut accroître ou réduire pour atteindre l'objectif, ainsi que les nouveaux comportements que l'élève doit apprendre pour remplacer les comportements inappropriés. Classer ces comportements par ordre de priorité. Envisager les facteurs suivants :

- Quels sont les comportements actuels qui nuisent le plus à l'apprentissage?
- Quels comportements seraient les plus faciles à modifier?
- Quels nouveaux comportements auraient le plus d'effet sur l'apprentissage?

Élaborer un plan qui traite d'un nombre raisonnable d'objectifs, un à la fois.

Un plan d'établissement d'objectifs aide à recenser, suivre et améliorer les comportements d'un élève en classe et fournit aux parents et au personnel scolaire un moyen de communiquer régulièrement. Cette méthode peut être une source de motivation importante pour les élèves si les parents choisissent le renforcement approprié à la maison une fois que l'élève a atteint ses objectifs quotidiens.

Utiliser les six étapes ci-dessous pour créer et mettre en œuvre un plan d'établissement d'objectifs du comportement individuel.

1. **Choisir un domaine à améliorer**
   Solliciter la participation de tout le personnel scolaire qui travaille avec l'élève, de même que celle de l'élève et de ses parents. Déterminer quels changements de comportement clés seraient susceptibles d'améliorer l'apprentissage et le comportement de l'élève et d'entraîner des conséquences négatives à long terme si aucun changement n'est apporté. Par exemple :
   - travaux scolaires (p. ex., l'achèvement d'une tâche et son exactitude);
   - relations avec les camarades (notamment la diminution de comportements agressifs et d'autres interactions négatives);
   - indépendance (p. ex., suivre les routines de la classe, travailler seul, gérer les transitions);
   - relations avec les adultes (p. ex., acquiescer aux demandes, accepter les conséquences, exprimer son désaccord d'une façon appropriée, demander de l'aide).

   Autant que possible, demander à l'élève d'aider à déterminer les domaines qu'il doit améliorer. Lui poser des questions comme « Quel genre de choses dois-tu faire pour passer une meilleure journée à l'école? », « Quels types de comportements t'empêchent d'avoir une bonne journée? », ou « Que peux-tu faire au lieu de cela? »

2. **Définir les objectifs**
   Déterminer quels comportements scolaires ou sociaux doivent être modifiés afin d'aider l'élève à mieux réussir en classe. L'enseignant et l'élève doivent pouvoir observer et mesurer ces nouveaux comportements positifs ou « comportements souhaités ». Ils doivent être définis clairement et d'une façon que les élèves, les parents et les enseignants comprennent. Selon l'âge et la compétence de l'élève, envisager de définir de deux à cinq comportements souhaités. Autant que possible, utiliser un langage simple et formuler les objectifs à l'aide de mots positifs.

   Les comportements souhaités pourraient inclure :
   - se déplacer d'une activité à l'autre de façon coopérative;
   - parler aux camarades de classe sur un ton poli;
   - garder les mains pour soi;
   - s'assurer d'apporter en classe tous les livres et fournitures nécessaires;
   - terminer ses travaux dans les délais prévus;
   - commencer à travailler immédiatement;
   - jouer une partie de soccer sans incident.

3. **Décider des critères des objectifs**
   Déterminer la fréquence à laquelle un élève adopte un comportement problématique en fonction des observations et registres de classe récents. Utiliser cette information pour déterminer quels comportements doivent être inclus et pour préparer les critères initiaux d'évaluation de la réussite.

   Établir des critères raisonnables pour définir la réussite, c'est-à-dire des critères que les élèves peuvent atteindre de 75 à 90 pour cent du temps. Pour encourager l'amélioration, établir les critères initiaux à un niveau légèrement plus élevé que ce que l'élève atteint déjà. Par exemple, si un élève interrompt l'enseignement environ dix fois par cours, le critère initial pourrait être « interrompre l'enseignement moins de cinq fois par cours », et quelques semaines plus tard, l'objectif pourrait être « interrompre l'enseignement moins de deux fois par cours ». Établir des critères à atteindre pour chaque partie de la journée et non pas pour une journée entière. S'assurer que la notation est gérable, mais que les critères sont à la portée de l'élève. Les renforçateurs peuvent être attribués selon une échelle graduée (une récompense partielle pour une réussite partielle).

   Donner de la rétroaction fréquemment en évaluant les comportements visés plusieurs fois au cours de la journée. N'inclure que les objectifs qui sont importants pour l'amélioration de l'élève. Un exemple d'une liste de contrôle quotidienne pour un élève de 2e année est inclus ci-après.

   Il est préférable d'utiliser une liste de contrôle plutôt que des notes anecdotiques, car la liste porte sur des comportements déterminés, elle est moins subjective et elle diminue la possibilité de faire des commentaires au hasard et susceptibles d'être mal interprétés, ou de trop insister sur les comportements problématiques qui, globalement, sont peu importants.

Ma journée à l'école

Date : 4 février 20XX

	Parler sur un ton poli		Garder les mains pour soi		Suivre les directives de l'enseignant	
	Moi	Mon enseignant	Moi	Mon enseignant	Moi	Mon enseignant
Cours de langue 9 h à 10 h 30	3	4	4	4	3	1
Mathématiques 10 h 45 à 12 h	3	4	4	4	3	4
Sciences Éducation physique 13 h à 14 h 15	3	4	4	4	3	3
Études sociales Récapitulation 14 h 30 à 15 h 30	3	2	4	4	3	2

4–*excellent!* 3–*bon* 2–*à améliorer* 1–*inacceptable*

Ce qui s'est bien passé aujourd'hui

Tu as travaillé à tour de rôle dans le groupe de mathématiques et tu as partagé le matériel.

Ce qu'il faut améliorer

Tu dois choisir un livre pour la lecture libre dans trois minutes.

Suivre les directives de l'enseignant à la fin des activités.

Encouragements de la part des parents

4. **Discuter de la liste de contrôle quotidienne avec les élèves et les parents**
   Expliquer que la liste de contrôle quotidienne aide tout le monde à se concentrer sur les comportements souhaités et que l'objectif est de permettre à l'élève d'avoir des journées plus heureuses et remplies de réussites.

   Si cela est possible, faire participer l'élève à l'établissement des objectifs et des critères. Utiliser un langage que l'élève comprend. Un élément d'autosurveillance encourage les élèves à réfléchir à leur propre comportement plus sérieusement et précisément. Certains élèves ont une perception limitée ou erronée de la façon dont leur comportement est perçu par les autres, et ils ont besoin de situations structurées pour apprendre à mieux juger les perceptions des autres.

Faire circuler la liste de contrôle entre la maison et l'école tous les jours peut être difficile pour certains élèves. Essayer de trouver des stratégies qui facilitent cette tâche pour tous, y compris les parents et le personnel scolaire. Un élève est plus enclin à apporter une liste de contrôle à la maison si elle contient des commentaires positifs.

Si l'élève a de la difficulté à se souvenir d'apporter la liste de contrôle à la maison ou à l'école ou qu'il semble réticent, songer à recourir à d'autres stratégies. Par exemple :
- utiliser une pochette de plastique spécialement réservée à cette fin, l'étiqueter et la fixer à l'agenda de l'élève;
- ajouter la liste de contrôle quotidienne à la liste des articles que l'élève doit mettre dans son sac avant de quitter l'école à la fin de chaque journée;
- télécopier ou envoyer par courriel la liste de contrôle à la maison de l'élève.

5. **Mettre en place un système de renforcement**

Encourager les parents à récompenser leur enfant lorsque ce dernier a eu une bonne journée, comme l'indique la liste de contrôle quotidienne. Les récompenses naturelles sont plus efficaces que les objets ou les activités artificielles; les récompenses à court terme que les élèves reçoivent la journée ou la semaine où le comportement positif est observé sont préférables. Par exemple, un parent peut décider que l'accès à la télévision ou aux jeux informatiques, qui auparavant était pris pour acquis, ne soit accordé que si l'enfant rapporte à la maison une liste de contrôle quotidienne positive. Les récompenses doivent être une source de motivation pour l'enfant, mais ne doivent pas être complexes ou coûteuses au point de causer du stress à l'enfant ou à ses parents. L'intérêt ne devrait pas être la récompense, mais la modification du comportement.

Une autre technique efficace consiste à dresser une liste de renforçateurs parmi lesquels l'enfant peut choisir.

Par exemple, le renforcement à la maison pourrait notamment inclure :
- X minutes de jeux informatiques;
- choisir une émission télévisée ou une vidéo pour la famille;
- regarder la télévision pendant X minutes;
- X minutes de jeux vidéo;
- écouter de la musique pendant X minutes;
- une collation spéciale;
- parler au téléphone à un ami ou un parent;
- participer à une activité spéciale avec un parent (p. ex., prendre un chocolat chaud, bavarder, jouer à un jeu de société, faire une randonnée à bicyclette);
- autres récompenses suggérées par l'enfant.

Si un élève n'est pas réceptif aux renforçateurs proposés à la maison, l'école pourrait être appelée à participer. Cette technique peut s'avérer particulièrement efficace chez les enfants plus jeunes qui ont besoin d'un renforcement plus immédiat.

Une liste de récompenses à l'école pourrait inclure (si ces suggestions ne font pas déjà partie de la routine habituelle de la classe) :
- X minutes de temps libre;
- rendre visite à un ami;

- écouter de la musique ou des histoires enregistrées;
- utiliser des marqueurs feutre ou d'autres fournitures artistiques;
- choisir le livre que l'enseignant lira à la classe;
- prendre soin de l'animal de compagnie de la classe;
- utiliser certains logiciels;
- choisir des autocollants;
- choisir sa place dans la classe;
- jouer aux cartes ou à des jeux de société;
- prendre des photos numériques;
- piger un prix dans un sac à surprises;
- autres récompenses suggérées par l'élève.

Il sera peut-être nécessaire de modifier la liste des renforçateurs périodiquement afin de maintenir l'intérêt et la motivation des élèves.

6. **Suivre et modifier les interventions**
En remplissant la liste de contrôle quotidienne, décrire le comportement positif et noter les améliorations et les avantages. Donner suite aux objectifs manqués à l'aide d'un énoncé encourageant au sujet du cours du lendemain.

Tenir un registre quotidien de la fréquence à laquelle un élève atteint chaque objectif. Encourager progressivement le comportement approprié en utilisant des critères de plus en plus exigeants lorsque l'élève atteint systématiquement son objectif. Si l'élève ne parvient pas à atteindre cet objectif de manière régulière, utiliser des critères moins exigeants pendant une semaine ou deux. Il est plus facile de miser sur la réussite que sur l'échec.

Une fois que l'élève a atteint le critère d'un objectif à un niveau acceptable et que vous êtes persuadé que l'élève est capable d'adopter ce comportement de façon systématique, il faut annoncer que le comportement visé a été atteint. Dire tout simplement à l'élève qu'il se comporte si bien qu'il n'a plus besoin de cet objectif. Des évaluations périodiques peuvent s'avérer nécessaires pour certains élèves.

Au besoin, passer à un autre objectif. Si l'élève se comporte si bien que les listes de contrôle quotidiennes ne sont plus nécessaires, utiliser une liste de contrôle et un système de renforcement hebdomadaires. Travailler avec les élèves afin de déterminer ce qui est important et motivant pour eux.

Si cette méthode ne donne toujours pas les résultats attendus après plusieurs semaines, rencontrer les parents afin de discuter de nouvelles stratégies possibles, lesquelles peuvent inclure une intervention comportementale plus intensive. Pour obtenir des renseignements supplémentaires au sujet des interventions intensives, dont l'analyse fonctionnelle du comportement et les plans de renforcement du comportement, consulter le document *Renforcer le comportement positif dans les écoles albertaines : une méthode intensive et personnalisée.*

Pour de plus amples renseignements



Afin de mieux comprendre l'effet que peuvent avoir les déficiences sur l'apprentissage et le comportement des élèves, consulter les ressources suivantes d'Alberta Education.

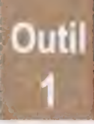
- *Enseigner aux élèves ayant des troubles émotionnels et (ou) des psychopathologies* (2000)
- *Enseigner aux élèves ayant des troubles du spectre autistique* (2005) (téléchargeable à l'adresse <http://education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol/autisme.aspx>)
- *Enseigner aux élèves ayant un ensemble de troubles causés par l'alcoolisation fœtale*, 2006 (téléchargeable à l'adresse <http://education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol/alcool.aspx>)
- *Viser le succès : Enseigner aux élèves ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité*, 2008 (téléchargeable à l'adresse <http://education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol/visersucces.aspx>)
- *Éléments essentiels du programme d'adaptation scolaire destiné aux élèves ayant des troubles du comportement*, 2006 (téléchargeable à l'adresse <http://education.alberta.ca/media/619773/comportement.pdf>)
- *Éléments essentiels du programme d'adaptation scolaire destiné aux élèves ayant des troubles du spectre autistique*, 2006 (téléchargeable à l'adresse <http://education.alberta.ca/media/619769/autistique.pdf>).

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Exemples d'outils

1. Réflexion sur le comportement
2. Rencontre de planification du comportement d'une durée de 30 minutes
3. Tableau ACC

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]



Réflexion sur le comportement

Nom ______________________________

Date ____________________ Heure ____________________

Endroit ____________________ Membre du personnel ____________________

1. Quel a été ton comportement? ______________________________

____

____

2. Que cherchais-tu à obtenir? (Cocher au moins un énoncé.)
   - ❒ Je voulais attirer l'attention.
   - ❒ Je voulais contrôler la situation.
   - ❒ Je voulais défier l'autorité de l'enseignant.
   - ❒ Je voulais éviter de faire mon travail.
   - ❒ Je voulais être renvoyé à la maison.
   - ❒ Je voulais causer des problèmes parce que je ressens une grande détresse intérieure.
   - ❒ Je voulais causer des problèmes aux autres parce qu'ils ne m'aiment pas.
   - ❒ Je voulais me venger.
   - ❒ Je voulais ______________________________

   ____

   ____

3. As-tu obtenu ce que tu souhaitais? ❒ Oui ❒ Non

   Explique. ______________________________

4. Comment pourrais-tu aborder ce type de situation de façon plus positive la prochaine fois?

   ____

   ____

5. Que dois-tu faire pour régler ton problème actuel? ______________________________

   ____

Membre du personnel	Heure de début
Communication avec un parent ❒ Oui ❒ Non	Heure de fin
Autre	N^bre de minutes

Adapté avec la permission de Randall Sprick, Marilyn Sprick et Mickey Garrison. *Interventions: Collaborative Planning for Students at Risk*, Eugene (OR), Pacific Northwest Publishing, 1993-1997, « Intervention B: Managing Severely Disruptive Behavior ». Source : Geoff Colvin et George Sugai. *Managing Escalating Behavior*, Eugene (OR), Behavior Associates, 1989.

Rencontre de planification du comportement d'une durée de 30 minutes

Outil 2

Comportement problématique ______________________________

Élèves visés ______________________________

Membres du personnel présents

Facilitateur ______________________________

Secrétaire ______________________________

Autres ______________________________

Étape 1 : Identifier le comportement problématique (5 minutes) :

1. Demander au titulaire de classe de décrire le problème.

   ____

2. Clarifier le problème en groupe. Déterminer le moment, la fréquence, la durée, etc. Il peut s'avérer nécessaire de restreindre l'étendue du problème.

   ____

   ____

Étape 2 : Identifier les comportements désirés (5 minutes) :

Comportements existants à maintenir ou à renforcer :

____

____

____

Nouveaux comportements à enseigner et à renforcer :

____

____

____

Comportements existants à diminuer ou à éliminer :

____

____

____

Rencontre de planification du comportement d'une durée de 30 minutes (suite)

Étape 3 (5 minutes) :

Identifier le renforcement positif pour les nouveaux comportements.

____

Identifier les conséquences négatives pour le comportement inacceptable.

____

Étape 4 (5 minutes)

Identifier des stratégies proactives qui aideraient l'élève à apprendre à se comporter de façon plus positive et plus acceptable.

____

____

____

Étape 5 (5 minutes)

Identifier au moins deux façons de déterminer si le plan fonctionne et si le comportement s'améliore.

____

____

Étape 6 (4 minutes)

Identifier ce que les autres membres du personnel peuvent faire pour appuyer l'enseignant et ses élèves.

____

____

Étape 7 (1 minute)

Établir une date de rencontre de suivi pour évaluer et réviser le plan.

Date et heure de la prochaine rencontre ______________________________

Pour de plus amples renseignements concernant cette intervention, voir *Interventions: Collaborative Planning for Students at Risk* (1993-1997) de Randall Sprick, Marilyn Sprick et Mickey Garrison, Longmont (CO), Sopris West.

Tableau ACC

Élève : ______________________________ Local/cours : ______________

	Antécédents Conditions ou contexte dans lesquels les comportements problématiques sont observés	**Comportement** Réponses ou actions de l'élève pouvant être une source de préoccupation	**Conséquences** Événements et comportements observés après le comportement problématique
	Heure, cours, matière, personne, activité, demande, tâche	Décrire le comportement de l'élève de façon objective	De quelle manière le personnel a-t-il réagi?
Date Heure Personnel			
Date Heure Personnel			
Date Heure Personnel			
Date Heure Personnel			
Date Heure Personnel			

Reproduit avec la permission de Karen Bain et Brenda Sautner. *BOATS: Behaviour, Observation, Assessment and Teaching Strategies*, 2e édition, Edmonton (AB), Special Education Council, The Alberta Teachers' Association, 2007, p. 86.

Références

Alberta Education et Calgary Learning Centre. *Viser le succès : Enseigner aux élèves ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité,* Edmonton, Alberta Education, 2008.

Bain, Karen et Brenda Sautner. *BOATS: Behaviour, Observation, Assessment and Teaching Strategies*, 2e éd., Edmonton (AB), Special Education Council, The Alberta Teachers' Association, 2007.

Bellanca, James. « Teaching for Intelligence: In Search of Best Practices », *Phi Delta Kappan*, vol. 79, nº 9, 1998, p. 658–660.

Belvel, Patricia Sequeira et Maya Marcia Jordan. *Rethinking Classroom Management: Strategies for Prevention, Intervention, and Problem Solving,* Thousand Oaks (CA), Corwin Press, 2002.

Bennett, Barrie et Peter Smilanich. *Classroom Management: A Thinking & Caring Approach,* Toronto (ON), Bookation Inc., 1994.

Boynton, Mark et Christine Boynton. *The Educator's Guide to Preventing and Solving Discipline Problems,* Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.

Canter, Lee. *Lee Canter's Classroom Management for Academic Success,* Bloomington, (IN), Solution Tree, 2006.

Colvin, Geoff et George Sugai. *Managing Escalating Behavior*, Eugene (OR), Behavior Associates, 1989.

Colvin, Geoff, Edward J. Kameenui et George Sugai. « School-wide and Classroom Management: Reconceptualizing the Integration and Management of Students with Behavior Problems in General Education », *Education and Treatment of Children*, vol. 16, nº 4, 1993, p. 361–381.

Covey, Stephen R. *The Seven Habits of Highly Effective People: Restoring the Character Ethic,* New York (NY), Simon and Schuster, 1989.

Cummings, Carol. *Winning Strategies for Classroom Management,* Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 2000.

Curwin, Richard L. et Allen N. Mendler. *Discipline with Dignity,* Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 1988, 1999.

de Shazer, Steve. *Keys to Solution in Brief Therapy*, New York (NY), W. W. Norton, 1985.

Evertson, Carolyn et Catherine Randolph. *Classroom Management in the Learning-centered Classroom*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice Hall, 1995.

Goldstein, Arnold P. et Ellen McGinnis. *Skillstreaming the Adolescent: New Strategies and Perspectives for Teaching Prosocial Skills,* Champaign (IL), Research Press, 1997.

Jenson, William R., Ginger Rhode et H. Kenton Reavis. *The Tough Kid Tool Box,* Longmont (CO), Sopris West, 1994-1996.

Kohn, Alfie. « Caring Kids: The Role of the School », *Phi Delta Kappan*, vol. 72, nº 7, (mars 1991), p. 496–506.

Marzano, Robert J. et Jana S. Marzano. « The Key to Classroom Management », *Educational Leadership*, vol. 61, nº 1, (septembre 2003), p. 6–13.

Marzano, Robert J., Jana S. Marzano et Debra J. Pickering. *Classroom Management that Works: Research-Based Strategies for Every Teacher,* Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 2003.

McGinnis, Ellen et Arnold P. Goldstein. *Skillstreaming the Elementary School Child: New Strategies and Perspectives for Teaching Prosocial Skills,* Champaign (IL), Research Press, 1997.

Nelsen, Jane, Lynn Lott et H. Stephen Glenn. *Positive Discipline in the Classroom: Developing Mutual Respect, Cooperation, and Responsibility in Your Classroom,* Roseville (CA), Prima Publishing, 2000.

Phillip, Gary L. *Classroom Rituals for At-Risk Learners,* Vancouver (BC), EduServ Inc., 1992.

Politano, Colleen et Joy Paquin. *Brain-based Learning with Class*, Winnipeg (MB), Portage and Main Press, 2000.

Rhode, Ginger, William R. Jenson et H. Kenton Reavis. *The Tough Kid Book: Practical Classroom Management Strategies,* Longmont (CO), Sopris West, 1992–1996.

Sirotnik, Kenneth A. « Evaluation in the Ecology of Schooling: The Process of School Renewal », dans John I. Goodlad (dir.), *The Ecology of School Renewal: Eighty-sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I,* Chicago (IL), The National Society for the Study of Education, 1987, p. 41–62.

Sprague, Jeff et Annemieke Golly. *Best Behavior: Building Positive Behavior Support in Schools,* Longmont (CO), Sopris West Educational Services, 2005.

Sprick, Randall S. *Discipline in the Secondary Classroom: A Positive Approach to Behavior Management,* 2e éd., San Francisco (CA), John Wiley & Sons, Inc., 2006.

Sprick, Randall S., Marilyn Sprick et Mickey Garrison. *Interventions: Collaborative Planning for Students at Risk,* Longmont (CO), Sopris West Ltd., 1993–1999.

Sylwester, Robert. « The Downshifting Dilemma: A Commentary and Proposal », *New Horizons for Learning,* 1998. <www.newhorizons.org/neuro/sylwester2.htm> (consulté en mars 2007).

Thompson, Julia G. *Discipline Survival Kit for the Secondary Teacher,* San Francisco (CA), John Wiley & Sons, Inc., 1998.

Renforcer le

comportement positif

dans les écoles albertaines

une méthode appliquée à l'échelle de la classe

Les éléments clés pour renforcer le comportement positif avec une méthode appliquée à l'échelle de la classe :

1. Des relations positives
2. L'organisation de la classe
3. La différenciation pédagogique
4. Les attentes comportementales en classe
5. L'enseignement des habiletés sociales
6. Le renforcement positif
7. Des conséquences justes et prévisibles
8. Le soutien de l'administration scolaire et des collègues
9. La collecte de données pour comprendre le comportement des élèves
10. Des appuis ciblés pour les élèves à risque

Cette ressource inclut de l'information de *BOATS: Behaviour, Observation, Assessment and Teaching Strategies*, 2e édition (2007), par Karen Bain et Brenda Sautner, publié par la Special Education Council de l'Alberta Teachers' Association.